

UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO DE CONSULTA PSICOLÓGICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

A INFLUÊNCIA DA COMPETÊNCIA MORAL  
E DAS EXPERIÊNCIAS E CONTEXTOS DE VIDA NAS  
CONCEPÇÕES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS  
POLÍTICOS DOS JOVENS

Maria Luísa da Mota Teixeira Ribeiro

2002

UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO DE CONSULTA PSICOLÓGICA, FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

**A INFLUÊNCIA DA COMPETÊNCIA MORAL  
E DAS EXPERIÊNCIAS E CONTEXTOS DE VIDA NAS  
CONCEPÇÕES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS  
POLÍTICOS DOS JOVENS**

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação pela licenciada Maria Luísa da Mota Teixeira Ribeiro, para obtenção do grau de mestre em Psicologia, na Área de Especialização de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos, sob a orientação da Prof. Doutora Isabel Menezes.

## AGRADECIMENTOS

À Prof. Doutora Isabel Menezes, pelas doses equilibradas de apoio e desafio, pela segurança, qualidade, rigor e flexibilidade. Por tudo o que significa para mim, enquanto referência em todo este processo.

À D. Luísa Santos, pelo apoio eficiente e proximidade.

Aos alunos/formandos e aos responsáveis pelas escolas e centros de formação que amavelmente colaboraram neste estudo, pela sua disponibilidade e abertura.

A todos os que se envolveram directamente em alguma fase deste processo, nomeadamente no estabelecimento de contactos, na administração do instrumento ou no tratamento estatístico: Sofia Ramalho, Cecília Sousa, Sofia Ribeiro, Rita, Eduardo Costa, Magda, Sónia Lara, Ana Cristina Pereira, Marta Bastos, Margarida Allen, Filipa, Marcos, Manuel, Joana Oliveira. O seu contributo foi precioso.

Ao Colégio de Nossa Senhora do Rosário, em especial ao Dr. João Trigo e às minhas colegas do Serviço de Psicologia, pelo incentivo, estímulo, confiança e apoio incessantes.

A todos os meus amigos, que me acompanharam de perto neste percurso, em especial a Cecília, o André, a Paula, o Pedro, a Lena, a Ângela, a Alice e a Bárbara.

À minha família, fonte de apoio incondicional. Em particular à minha mãe e à minha irmã Sofia, que participaram de forma activa neste processo.

# **A INFLUÊNCIA DA COMPETÊNCIA MORAL E DAS EXPERIÊNCIAS E CONTEXTOS DE VIDA NAS CONCEPÇÕES, ATITUDES E COMPORTAMENTOS POLÍTICOS DOS JOVENS**

## **RESUMO**

Partindo de uma perspectiva desenvolvimental-ecológica, o objectivo deste estudo é analisar a influência da competência moral dos jovens, enquanto dimensão do desenvolvimento psicológico, e da qualidade das suas experiências de vida em diversos contextos, nas suas concepções, atitudes e comportamentos políticos.

O estudo foi desenvolvido junto de uma amostra de 349 jovens (50.7% do sexo masculino, 49.3% do sexo feminino) que frequentam cursos do ensino secundário (11.º ano) e cursos de formação profissional de aprendizagem em alternância (2.º ano do curso de nível III) em escolas da Área Metropolitana do Porto. A idade média é de 18.23 (dp=1.50). O instrumento continha três medidas: o MJT – *Moral Judgement Test* (Lind, 1996), um questionário de concepções, atitudes e comportamentos políticos e uma adaptação do ORIGIN/u – *Opportunities for Role-Taking and Guided Reflection in College and University Students* (Lind, 1996).

Os resultados indicam que (a) os jovens com um nível de competência moral baixo apresentam mais interesse por assuntos políticos e mais eficácia política do que os de nível médio; (b) os formandos da aprendizagem em alternância apresentam valores superiores de eficácia política e de utilização da internet enquanto forma de participação política; os estudantes do ensino secundário manifestam níveis superiores de participação política; (c) o desempenho de papéis nas aulas e em instituições da sociedade civil está associado a um maior envolvimento dos jovens em experiências políticas; (d) os jovens manifestam um maior envolvimento em actividades políticas relativamente ao processo de independência de Timor Leste, em comparação com a política em geral. As conclusões do estudo reforçam o papel dos contextos de vida, e da qualidade das suas experiências, na promoção da cidadania nos jovens.



# THE INFLUENCE OF MORAL COMPETENCE AND LIFE EXPERIENCES AND CONTEXTS IN YOUNGSTERS POLITICAL CONCEPTIONS, ATTITUDES AND BEHAVIORS

## ABSTRACT

Departing from a developmental-ecological perspective, the goal of this study is to analyze the influence of youngsters' moral competence and of the quality of their life experiences in various contexts in their political conceptions, attitudes and behaviors.

The study was developed within a sample of 349 youngsters (50.7% male, 49.3% female) that attend secondary education (grade 11) and vocational education (grade 2 of level III courses) in schools of Porto Metropolitan Area. Mean age is 18.23 (sd=1.50). The instrument included three measures: MJT – *Moral Judgement Test* (Lind, 1996), a questionnaire on political conceptions, attitudes and behaviors, and an adaptation of ORIGIN/u – *Opportunities for Role-Taking and Guided Reflection in College and University Students* (Lind, 1996).

Results show that (a) youngsters with a lower moral competence are more interested in political issues and have higher levels of political efficacy than those with medium moral competence; (b) trainees from vocational courses have higher political efficacy and use the internet more frequently as a form of political participation; and students from secondary education present higher levels of political participation; (c) role taking within class and in civil society associations is associated with a higher involvement of youngsters in political experiences; (d) the youngsters show a higher involvement in political activities regarding the process of East Timor independence when compared to politics in general. The conclusions stress the role of life contexts and the quality of life experiences in promoting citizenship.

# L' INFLUENCE DE LA COMPÉTENCE MORALE ET DES EXPÉRIENCES ET CONTEXTES DE VIE DANS LES CONCEPTIONS, ATTITUDES ET CONDUITES POLITIQUES DES JEUNES

## RESUMÉ

Partant d'une perspective développemental-écologique, le but de cette étude, c'est d'analyser l'influence de la compétence morale des jeunes, en tant que dimension du développement psychologique, et de la qualité de leurs expériences de vie dans plusieurs contextes, dans leurs conceptions, attitudes et conduites politiques.

L'étude a été faite auprès d'un échantillon de 349 jeunes (50.7% du sexe masculin, 40.3% du sexe féminin), qui fréquentent des écoles de la Surface Métropolitaine de Porto, soit en cours de l'enseignement secondaire (11ème. année), soit en cours de formation professionnelle d'apprentissage en alternance (2ème. année du cours niveau III). L'âge moyen est de 18.23 (sd = 1.50). Les sujets ont répondu à un questionnaire contenant trois mesures : MJT – *Moral Judgement Test* (Lind, 1996), un questionnaire de conceptions, attitudes et conduites politiques et une adaptation de l'ORIGIN/u – *Opportunities for Role-Taking and Guided Reflection in College and University Students* (Lind, 1996).

Les résultats indiquent que (a) les jeunes avec un niveau de compétence morale bas présentent un plus grand intérêt pour les matières politiques et plus d'efficacité politique que ceux de niveau moyen; (b) les participants de l'apprentissage en alternance présentent des valeurs supérieures d'efficacité politique et d'utilisation de l'internet dans le contour de la forme de participation politique ; les étudiants de l'enseignement secondaire manifestent des niveaux supérieurs de participation politique ; (c) le fait d'assurer certaines activités dans les classes et dans les institutions de la société civile est associé à un plus grand enveloppement des jeunes dans les expériences politiques ; (d) les jeunes manifestent une participation politique plus grande en ce qui concerne le procès d'indépendance de Timor-est, en comparaison avec la politique en générale. Les conclusions de l'étude renforcent le rôle des contextes de vie, et de la qualité de leurs expériences, dans la promotion de la citoyenneté dans les jeunes.

## ÍNDICE

<b>Introdução</b>	1
 <b>Capítulo I</b>	
<b>As questões da cidadania e da política segundo uma perspectiva psicológica</b>	6
1. Desenvolvimento psicológico dos jovens e cidadania	8
2. O papel dos contextos de vida na promoção da cidadania	15
3. Implicações para o desenvolvimento de projectos de promoção da cidadania	24
 <b>Capítulo II</b>	
<b>Revisão da literatura</b>	27
a) Influência do desenvolvimento moral em dimensões da cidadania e da política	28
b) Influência das experiências e contextos de vida em dimensões da cidadania e da política	31
c) Concepções de cidadania, atitudes e comportamentos políticos	36
 <b>Capítulo III</b>	
<b>Objectivos e metodologia de investigação junto de uma amostra de jovens portugueses</b>	45
1. Objectivos do estudo	46
2. Fundamentação da escolha das dimensões em análise e instrumentos utilizados	47
2.1 Dimensões centrais do sistema pessoal : a competência moral	48
2.2 Dimensões contextuais : contextos de vida e qualidade das experiências de participação	50
2.3 Dimensões periféricas do sistema pessoal : concepções, atitudes e comportamentos políticos	52
3. Questões de investigação e hipóteses	56
4. Selecção e caracterização da amostra	62
5. Procedimento	63
6. Adaptação e validação dos instrumentos	64
6.1 ORIGIN/u – <i>Opportunities for Role-Taking and Guided Reflection in College and University Students</i>	65
6.2 Concepções de cidadania	70
6.3 Interesse político	72
6.4 Eficácia política	73
6.5 Actividade política futura	74
6.6 Experiências políticas	77
7. Análise da validade de constructo e exploração de diferenças inter-grupos através do método diferencial	81
7.1 Competência moral	82
7.2 Experiências de vida na sala de aula, na escola e na sociedade civil	83
7.3 Concepções de cidadania	85
7.4 Interesse político	86

7.5 Eficácia política	87
7.6 Actividade política futura	87
7.7 Experiências políticas	88
7.8 Em síntese...	90

## **Capítulo IV**

<b>Apresentação e discussão dos resultados</b>	92
1. Análise descritiva de cada uma das dimensões	94
1.1 Competência moral	94
1.2 Experiências de vida – oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada	95
1.2.1 Diferenças nas experiências de vida consoante o contexto educativo	101
1.3 Concepções, atitudes e comportamentos políticos	102
2. Relações entre variáveis	122
2.1 Correlações entre as escalas de experiências de desempenho de papéis e de reflexão guiada nos vários contextos	122
2.2 Correlações entre concepções, atitudes e comportamentos políticos	123
2.3 Efeitos da competência moral nas concepções, atitudes e comportamentos políticos	127
2.4 Efeitos do contexto educativo nas concepções, atitudes e comportamentos políticos	129
2.5 Efeitos das oportunidades de desempenho de papéis e reflexão guiada na aula, na escola e na sociedade civil nas concepções, atitudes e comportamentos políticos	131
3. Discussão global dos resultados	136

<b>Conclusão</b>	139
------------------	-----

<b>Referências bibliográficas</b>	145
-----------------------------------	-----

## **Anexo**

Instrumento administrado

## INTRODUÇÃO

Uma sociedade democrática repousa na participação dos cidadãos, o que implica a necessidade de atender ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, competências de cidadania, em particular junto dos jovens. Um dos contributos da investigação no domínio da Psicologia é, assim, a exploração das dimensões psicológicas inerentes às tarefas com que os jovens se confrontam no domínio político, dimensões essas que podem referir-se ao sistema pessoal ou aos sistemas contextuais onde se desenrola a sua vida.

Partindo de uma perspectiva desenvolvimental-ecológica, o objectivo deste estudo é analisar até que ponto dimensões centrais do sistema pessoal, nomeadamente a competência moral dos jovens, e dimensões contextuais, concretamente a qualidade das experiências proporcionadas pelos contextos de vida, influenciam dimensões periféricas do seu funcionamento psicológico no domínio político, tais como as suas concepções, atitudes e comportamentos. Concebendo o indivíduo como um sistema pessoal organizado em estratos mais periféricos e mais centrais, consideramos que ao nível mais central se situam processos nucleares de organização da acção e do conhecimento sobre si próprio e sobre o mundo, não directamente acessíveis à consciência, mas que constituem poderosos estruturantes da acção. Ao nível mais periférico situam-se as competências, habilidades e capacidades do sujeito, que estão directamente envolvidas na acção do sujeito.

Neste estudo, a dimensão central do desenvolvimento psicológico observada é a competência moral (Lind, 1996, 1999-a). As dimensões periféricas envolvidas incluem as concepções de cidadania, o interesse político, a eficácia política, a actividade política futura e as experiências políticas actuais. Esta investigação atende também às estruturas contextuais, enquanto relevantes mediadoras da qualidade do desenvolvimento dos jovens (Menezes, 1999), considerando a eventual influência do contexto educativo – comparando o ensino secundário com a formação profissional de aprendizagem em alternância – e das experiências de desempenho de papéis e de reflexão guiada na escola e em associações da sociedade civil.

Uma particularidade deste estudo reside no facto de algumas atitudes e comportamentos políticos terem sido observados em geral e especificamente em relação a uma situação concreta que gerou uma intensa mobilização da sociedade

portuguesa: o processo de independência de Timor Leste, com a realização do referendo em 1999 e a posterior escalada de violência. Um outro aspecto que merecerá particular atenção diz respeito à utilização da internet como forma de participação política (passiva, enquanto recolha de informação, ou activa, enquanto meio de expressão de uma opinião, por exemplo), em comparação com outros meios de comunicação.

As principais motivações que estiveram na origem deste estudo, configurado com estas três dimensões em simultâneo, surgiram do reconhecimento de que existem espaços de investigação por percorrer neste domínio. Com efeito, embora habitualmente consideradas na literatura, estas dimensões tendem a ser observadas isoladamente ou associadas a apenas uma outra dimensão. Por outro lado, continua a ser pertinente a análise de diferenças e semelhanças, no domínio da cidadania, entre percursos formativos diferenciados, nomeadamente cursos do ensino secundário e cursos de formação profissional. A observação de acontecimentos marcantes na sociedade portuguesa, que tiveram fortes efeitos na mobilização cívica, concretamente nos jovens, levou a incluir também a questão da independência de Timor Leste no estudo que agora é apresentado. Finalmente, a presença, cada vez mais determinante, das tecnologias de informação e comunicação em praticamente todas as áreas do quotidiano dos indivíduos, desperta o interesse para o aprofundamento do papel da internet na vivência da política e da cidadania por parte dos jovens.

Começaremos, no Capítulo I, por abordar as questões da cidadania e da política segundo uma perspectiva psicológica. Assim, apresentaremos uma caracterização do desenvolvimento do jovem/adolescente, relacionando várias dimensões do desenvolvimento psicológico com o domínio político. Será feita uma breve exploração do conceito de cidadania, salientando a sua polissemia e multidimensionalidade. Aprofundaremos, de seguida, o papel dos contextos de vida na promoção da cidadania nos jovens, nomeadamente a escola e as instituições da sociedade civil, enquanto contextos de desenvolvimento dos jovens. Relativamente ao contexto escolar atenderemos, em particular, ao ensino secundário e à formação profissional de aprendizagem em alternância, dois percursos educativos que serão objecto de análise neste estudo. Por fim, apresentaremos algumas implicações desta perspectiva psicológica para o desenvolvimento de projectos de educação para a cidadania.

No Capítulo II, será apresentada uma revisão da investigação neste domínio, contemplando as diferentes dimensões em análise neste estudo. Assim, abordaremos, em primeiro lugar, a literatura existente relativamente à influência da competência moral em dimensões da cidadania e da política; em segundo lugar, apresentaremos os estudos referentes à influência das experiências e contextos de vida – contexto educativo e associações da sociedade civil – também em dimensões da cidadania e da política; em terceiro lugar, abordaremos os estudos sobre as concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens.

No Capítulo III, apresentaremos os objectivos e a metodologia de investigação utilizada junto de uma amostra de jovens portugueses. Começaremos por descrever os objectivos do estudo. Passaremos, de seguida, à fundamentação da escolha das dimensões em análise e dos instrumentos utilizados. Posteriormente, referiremos as questões de investigação e respectivas hipóteses, bem como os aspectos relativos à selecção e caracterização da amostra e ao procedimento. A secção seguinte diz respeito à adaptação e validação dos instrumentos, através da análise das suas qualidades psicométricas: a consistência interna, através da análise factorial e do coeficiente alfa de Cronbach, e o poder discriminativo dos itens, através da análise das concentrações em cada nível de resposta. Será, também, analisada a sensibilidade das medidas às diferenças inter-individuais, bem como a validade de constructo e a exploração de diferenças inter-grupos, através do método diferencial.

No Capítulo IV serão apresentados e discutidos os resultados da investigação desenvolvida junto de uma amostra de 349 jovens que frequentam escolas da Área Metropolitana do Porto, quer em cursos do ensino secundário, quer em cursos de formação profissional de aprendizagem em alternância. Começaremos por uma análise descritiva das várias dimensões, observando a distribuição de frequências nos diversos itens e as diferenças de médias entre as várias escalas. Nos casos concretos da eficácia política e das experiências políticas, será estabelecida uma comparação entre os resultados em geral com os resultados relativos ao processo de independência de Timor-Leste. Na actividade política futura e nas experiências políticas, a utilização da internet, enquanto meio de informação e/ou participação política, será analisada, em comparação com outros meios de comunicação. Serão também analisadas as correlações entre algumas dimensões, de forma a observar as relações entre elas. Procederemos, de seguida, à análise dos efeitos da



competência moral, do contexto educativo – curso do ensino secundário e curso de formação profissional de aprendizagem em alternância – e das experiências de vida – oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada nas aulas, na escola e na sociedade civil – nas concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens, através de análises de variância uni e multivariadas. Terminaremos o capítulo com uma discussão global dos resultados, ressaltando alguns aspectos mais interessantes.

A Conclusão remeter-nos-á para uma reflexão acerca do contributo que este estudo pode representar no aprofundamento da influência de dimensões centrais do desenvolvimento psicológico e dos contextos de existência dos jovens em dimensões periféricas do sistema pessoal, no domínio da cidadania e da política. Trata-se de um projecto de investigação inovador, na medida em que estabelece relações entre dimensões até agora pouco aprofundadas em conjunto.

Para além da lista das referências bibliográficas que serviram de suporte a este estudo, será apresentado, em anexo, o instrumento utilizado, com as várias escalas que o compõem.

## **CAPÍTULO I**

**AS QUESTÕES DA CIDADANIA E DA POLÍTICA**

**SEGUNDO UMA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA**

Sendo a política e a cidadania uma das dimensões do desenvolvimento dos jovens, tal como o desenvolvimento pessoal, interpessoal, social, sexual, emocional, moral e intelectual, um dos contributos fundamentais para a aprendizagem do exercício da cidadania e da vivência democrática é a consideração das questões psicológicas presentes na resposta às tarefas com que os jovens se vão confrontando neste domínio. Emerge assim uma área denominada psicologia política, que aprofunda as questões da política segundo uma perspectiva psicológica, não apenas individual ou intrapsíquica, mas que tem em conta também a qualidade dos contextos de vida e das oportunidades de participação existentes na vida dos jovens. O termo *política* é utilizado de uma forma abrangente, não se limitando a organizações políticas formais ou estruturas legislativas, mas incluindo uma diversidade de associações e contextos que envolvem a participação cidadã e o exercício de responsabilidades com vista ao bem comum.

Acentua-se a dimensão psicológica da vivência da cidadania, uma vez que há processos psicológicos indispensáveis à aquisição de competências de vida que permitam aos jovens lidar de forma construtiva com as situações com que se vão confrontando ao longo da vida nos vários domínios da sua existência (Campos, 1990-b), nomeadamente o político. Torna-se importante promover a autonomia e a responsabilidade dos sujeitos na direcção das suas próprias vidas, elaborando e dirigindo a «implementação de projectos pessoais nos vários sectores da sua existência, em confronto crítico com os projectos sociais» (Campos, 1985, p.6). A participação responsável dos cidadãos na vida pública de um país exige um conjunto de conhecimentos, competências e capacidades de intervenção, tais como as capacidades de cooperar, de saber articular interesses e objectivos, de estabelecer consensos que sirvam o bem comum, de gerir conflitos (Henriques, Rodrigues, Cunha & Reis, 1999), de autonomia e de juízo crítico (Morgado, 1998; Pureza, 2001).

Neste capítulo, começamos por apresentar uma caracterização do desenvolvimento do jovem/adolescente, assegurando a ligação entre as questões do desenvolvimento psicológico e do desenvolvimento no domínio político e da cidadania. É explorado o conceito de cidadania, sua evolução e diferentes concepções, salientando os seus múltiplos significados e representações. De seguida, é aprofundado o papel dos contextos de vida na promoção da cidadania,

particularmente o contexto educativo e as instituições da sociedade civil, realçando o contributo destes contextos psicossociais. Finalmente, apontamos algumas implicações para o desenvolvimento de projectos de promoção da cidadania.

## 1. Desenvolvimento psicológico dos jovens e cidadania

A psicologia desenvolvimental tem salientando que o desenvolvimento ocorre ao longo do ciclo de vida dos indivíduos. Neste trabalho adoptamos o desenvolvimento como dimensão central da concepção do existir humano na sua historicidade (Coimbra, 1991), enquanto processo multidimensional e multidireccional, dinâmico e contextualizado (Baltes, 1987). Este processo de desenvolvimento, nas suas variadas dimensões, não é automático, resulta antes da qualidade das interacções de cada sujeito com as características psicossociais dos diversos contextos de vida, seja a família, a escola, o local de trabalho ou associações da comunidade, onde são assumidos diferentes papéis (Campos, 1985). Trata-se, segundo este autor, de um processo histórico-social de construção das pessoas, cuja influência no sucesso na vida adulta é muito mais marcante do que a de critérios académicos convencionais, tais como o resultado num teste estandardizado (Sprinthall, 1991-b).

A passagem da infância para a adolescência caracteriza-se por autênticas tarefas de desenvolvimento (Campos, 1990-c), ou *tarefas de aprendizagem*, como prefere chamar Brederode Santos (1985), para acentuar o seu carácter não automático. Uma das tarefas, segundo a classificação desta autora, consiste precisamente na aquisição de conhecimentos, atitudes e capacidades necessárias à cidadania numa sociedade democrática. Soares (1991), ao descrever os problemas que frequentemente os jovens enfrentam, refere também as dificuldades que dizem respeito à participação do jovem enquanto cidadão no sistema económico, legal e político. As tarefas de desenvolvimento tornam-se ainda mais desafiantes se atendermos ao facto de, actualmente, os jovens se confrontarem com um mundo onde reinam as incertezas, a imprevisibilidade e a instabilidade, a complexidade e a flexibilidade, podendo a vida ser comparada, segundo Pais (2001), a um labirinto, onde os jovens vão encontrado diversos dilemas para resolver. Este autor caracteriza as trajectórias de vida dos jovens, chamando a atenção para a sua não

linearidade (Ferreira, 1997), ou seja, não há um conjunto pré-definido de etapas a percorrer na transição dos jovens para a vida adulta. Pelo contrário, verifica-se uma forte heterogeneidade, descontinuidade e movimentos oscilatórios neste percurso (*trajetórias yô-yô*, segundo Pais, 2001). Por outro lado, a adolescência é um período onde ocorrem múltiplas transições e grandes mudanças em vários domínios (Cleto & Costa, 1996), no sentido da aquisição de uma maior autonomia e construção da identidade. A puberdade está associada a alterações biológicas e psicossociais significativas, que constituem desafios para o jovem, sem, no entanto, implicar necessariamente turbulência, crise psicológica e perturbação emocional (Soares, 1991; Sprinthall & Collins, 1994).

Uma das dimensões fundamentais em que se desenrola o desenvolvimento no adolescente diz respeito às capacidades cognitivas, com a emergência do raciocínio formal e a progressiva complexidade e abstracção do pensamento (Piaget, 1932). O adolescente demonstra a capacidade de pensar hipoteticamente e de planificar, admitindo diversas possibilidades em relação a si próprio e ao mundo, sendo capaz de uma maior reflexividade e complexidade nas suas análises e de pensar acerca dos seus próprios pensamentos (Sprinthall & Collins, 1994). O desenvolvimento cognitivo, com a capacidade progressiva para um pensamento lógico, abstracto e reflexivo, permite ao adolescente compreender e avaliar os seus valores, normas e ideologias, repensando-os criticamente (Costa, 1990).

Diversos autores têm salientado as transições sucessivas do adolescente para níveis ou estádios progressivamente mais complexos do seu desenvolvimento, assumindo, por vezes, uma sequência desenvolvimental hierárquica e invariante (por exemplo, Selman, 1980, na tomada de perspectiva social; Kohlberg, 1984, no desenvolvimento do raciocínio moral). Facilmente percebemos a importância que estas aquisições podem ter no domínio político e da cidadania. Assim, o adolescente apresenta uma capacidade cognitivamente mais complexa para avaliar e compreender a realidade interpessoal, diferenciando, coordenando e integrando diferentes pontos de vista sociais (Coimbra, 1990). Por outro lado, verifica-se uma progressiva complexificação do raciocínio moral, dimensão crucial do desenvolvimento do jovem, tendo em conta as múltiplas exigências da vida em sociedade, onde existem regras, normas e valores relativamente ao bem e ao mal, ao justo e injusto. Os estudos de Piaget (1932) e de Kohlberg (1984) conceptualizam o desenvolvimento moral como um movimento do menos para o

mais complexo, do egocentrismo para a descentração (Coimbra, 1990), aproximando-se dos princípios de uma sociedade democrática (Fonseca, 2000). Durante a adolescência, concretamente no ensino secundário (16-18 anos), o estágio de raciocínio moral característico revelou-se ser o estágio 3, nitidamente centrado na conformidade social: ser adequado, apreciado, possuir boa reputação (Sprinthall & Collins, 1994). Começa nesta altura a aparecer o estágio 4, em que o pensamento é já orientado internamente, com base nas leis sociais. A questão dos valores e do juízo moral é extremamente importante numa sociedade democrática (Campos, 1990-b; Lind, 1999-b), onde é necessário integrar diferentes pontos de vista, negociar, emitir juízos de valor e resolver dilemas éticos. A compreensão política pode ser considerada uma extensão da compreensão moral e social, onde se verifica uma evolução de esquemas cognitivos menos elaborados e mais simples para esquemas mais elaborados e mais complexos, produzindo diferenças ao nível da aprendizagem e evocação de informação, compreensão do discurso e resolução de problemas políticos (Torney-Purta, 1992).

O jovem vai crescendo enquanto pessoa e enquanto cidadão. A família, sendo um contexto de primordial importância no desenvolvimento do jovem, sofre também alterações no seu funcionamento, de modo a permitir a separação e autonomia do adolescente. No domínio político, verificamos que a família pode ter um papel relevante. Assim, estudos apontam para a comunicação entre pais e filhos acerca de assuntos da actualidade social e política (Barros & Barão, 1987), bem como para o consenso entre pais e filhos quanto a assuntos políticos (Damon, 1983; Figueiredo, 1988), salientando o papel da família na transmissão de valores (Garbarino, 1985). As relações com os pares também sofrem mudanças significativas (Soares, 1990). Na adolescência, o jovem vive a experiência de ser membro de uma comunidade, aprendendo a cooperar e a partilhar experiências semelhantes. Neste âmbito, o jovem pode, através do grupo, participar activamente em questões sociais e políticas, ensaiando novos papéis na sua existência, contando com o suporte do grupo de pertença.

A formação da identidade pode ser considerada o processo síntese do desenvolvimento do jovem (Costa, 1990). Trata-se de uma dimensão com uma forte relevância, tendo em conta que o Eu se vai construindo, assim como o conceito de si próprio, integrando as diferentes vertentes do funcionamento humano. O adolescente questiona-se sobre quem é e quem quer ser, qual o seu

papel no mundo, numa tentativa de dar um significado coerente às várias experiências que vai vivendo. Também aqui encontramos modelos que descrevem e caracterizam o desenvolvimento através de uma sequência de estádios, onde se verifica uma evolução do simples para o complexo (Erikson, 1968; Loevinger, 1970, 1983). Erikson descreve uma sequência de oito estádios, cada um deles caracterizado por um determinado dilema, em que o quinto estádio se situa cronologicamente na adolescência. Nesta fase «o indivíduo adquire um sentido subjectivo de si, caracterizado pela unidade e continuidade, que permite reconhecer-se no presente, no passado e no futuro» (Costa, 1990, p. 264). Em relação à entrada no mundo adulto, o jovem confronta-se com a incerteza de assumir papéis no futuro, onde pode estar incluído o papel de cidadão. Os estatutos de identidade, desenvolvidos por Marcia (1966, 1986), definidos pela presença ou ausência de exploração e de investimento, podem representar um contributo para a compreensão da forma como os jovens vivem as questões da cidadania e da política. Assim, podemos encontrar jovens que, no domínio político, passaram ou estão a passar por um período de questionamento activo necessário a uma tomada de decisão. Por outro lado, os jovens podem manifestar investimento, através de escolhas e acções concretas de implementação dos seus objectivos neste domínio. Quer uma dimensão, quer outra, podem, no entanto, estar ausentes. Archer (1989) analisou os domínios de definição de identidade em adolescentes e verificou que, na área política, os adolescentes tendem a apresentar identidade outorgada e as adolescentes identidade difusa. Na população portuguesa (Costa, 1991), concretamente em jovens universitários (no 2.º ano), verificamos que, na área política, predomina a difusão de identidade (5 em cada 10), seguida da identidade outorgada (cerca de 3 em cada 10). Estes resultados tornam-se ainda mais interessantes se compararmos a concentração dos estatutos por áreas. Assim, na área profissional, no primeiro momento de observação, predomina a identidade construída, na área religiosa predomina a identidade outorgada e na política a identidade difusa. Quase todos os jovens efectuaram investimentos na área profissional (após exploração de alternativas), enquanto que apenas metade o fez na área religiosa e um terço na área política. No domínio ideológico a adesão foi, no entanto, sem crítica, ou seja, sem exploração de alternativas. No segundo momento de observação (três anos mais tarde), na área política, diminui a difusão de identidade, aumenta a moratória e mantém-se a

identidade outorgada. A identidade construída é quase inexistente nos dois momentos.

O jovem, ao longo do seu desenvolvimento, vai assumindo diferentes papéis, em diferentes contextos (na família, na escola, em associações da comunidade e noutros ambientes): filho, irmão, aluno, colega, amigo, namorado, trabalhador, consumidor, cidadão. Na adolescência o indivíduo «é confrontado com novos papéis, oportunidades e responsabilidades» (Sprinthall & Collins, 1994, p. 191). Se neste período o indivíduo adquire condições desenvolvimentais para despertar o seu interesse por questões políticas, construindo o seu papel de cidadão consciente, responsável, solidário e interventivo, verificamos, no entanto, que as suas energias se concentram intensamente no domínio interpessoal. Sprinthall e Collins, na sua caracterização exaustiva da adolescência, referem o aparecimento de novas questões e novas tarefas psicológicas, nomeadamente relativas à relação entre o jovem e a sociedade, apenas aquando da entrada para o ensino superior, distinguindo a adolescência da juventude. Nesta altura, devido aos avanços no desenvolvimento cognitivo e moral, o jovem dá-se conta, de uma forma mais acentuada, das fraquezas e imperfeições da sociedade, o que pode, segundo os autores, conduzir a uma ambivalência relativamente à integração do jovem na sociedade ou a uma alienação pessoal/indiferença. No entanto, pode também levar a um investimento por parte do jovem na melhoria dos problemas identificados na sociedade, através, por exemplo, de movimentos estudantis. De facto, os jovens confrontam-se com uma sociedade complexa e diversa, onde domina o individualismo, a desigualdade e a exclusão social, onde a economia assume o seu primado em relação ao político e ao social e onde um grupo significativo de cidadãos manifesta um papel passivo (Nogueira & Silva, 2001).

As aprendizagens no domínio da política e da cidadania incluem «a aquisição de *conhecimentos*, o desenvolvimento de *competências*, a promoção de *valores* e a vivência de *práticas*» (Roldão, 1999, p.84) e constituem, por isso, um «processo lento e trabalhoso» (Fonseca, 2000, p.27). Assim, o desenvolvimento político dos jovens não se alcança através da mera reprodução de atitudes, ideologias e comportamentos da geração anterior. Trata-se de uma tarefa simultaneamente cognitiva e socioafectiva, que possui uma natureza desenvolvimental. Todas as tarefas de desenvolvimento, que ocorrem na adolescência e foram descritas anteriormente, têm implicações na forma como os jovens vivem a política e a



cidadania, tendo em conta que o indivíduo constrói a realidade e age sobre ela em função, entre outros factores, do nível de complexidade, flexibilidade e integração dos seus processos de auto-organização. Os jovens são agentes activos na construção dos seus próprios sistemas de significados privados relativamente a questões públicas, ou seja, eles constroem os seus esquemas cognitivos, na interacção com os repertórios de esquemas disponíveis na sociedade (Haste & Torney-Purta, 1992).

Importa agora aprofundar o conceito de cidadania, expressão correntemente utilizada, talvez devido à existência de graves problemas, tais como a desigualdade, a pobreza, a violação dos direitos humanos, ou a guerra, para os quais parece ser necessário encontrar novas soluções. Trata-se de um conceito complexo, polissémico e multidimensional (Ichilov, 1998). Esta autora identifica diferentes domínios em que os cidadãos podem participar, nomeadamente a esfera política, o campo cívico/social e o espaço nacional e transnacional, atendendo ao contexto de globalização (Ichilov, 1990). Nogueira e Silva (2001) apresentam uma revisão histórica do conceito de cidadania, mostrando que ao longo dos tempos diferentes concepções foram assumidas, sendo este conceito alvo de diversas representações. Duas grandes eras foram identificadas na história da cidadania, nomeadamente a que se inicia na Antiga Grécia, em que existe uma lógica de participação activa, mas que é exclusiva de alguns, e prossegue para a Idade Média, e a era moderna, associada à Revolução Francesa, em que existe uma lógica de protecção, igualitária e inclusiva. Para a emergência da cidadania moderna, segundo Faulks (2000), terão contribuído os movimentos sociais, a ideologia socialista em alguns países da Europa, factores económicos e a própria natureza do Estado. A cidadania é algo que medeia a relação entre as pessoas e o governo, assim como entre as pessoas entre si dentro de uma sociedade (Nogueira & Silva). Não se esgota num somatório de direitos e deveres, apesar da definição clássica assentar no equilíbrio entre direitos e deveres (Ichilov, 1998), «é um modo de ser, uma implicação pessoal na construção da sociedade» (Praia, 1999, p.17). Assim, para além de uma dimensão normativa, relativa aos direitos e deveres consagrados na lei – recorde-se, neste campo, o contributo de Marshall (1950) na definição de direitos legais/civis, políticos e sociais –, temos a dimensão sociológica da cidadania, que salienta a importância da «prática social que nos insere numa rede complexa de privilégios e deveres» (Benhabib, 1999, p.5). É, portanto, através da

participação dos cidadãos na sociedade civil que a cidadania se constrói (Menezes, 2001), levando alguns autores a propor um alargamento da tipologia de Marshall, incluindo, também os direitos de participação (*vd.* Janoski, 1998).

Encontramos, na literatura, diferentes concepções de cidadania, que dependem, também, das concepções de democracia. Assim, por exemplo, Eisenstadt (2000) apresenta duas concepções de democracia, nomeadamente a *constitucional* e a *participativa*; a primeira destas concepções afirma a importância da participação política dos cidadãos, mas de forma não central, enquanto que, a segunda, considera essencial a participação activa dos cidadãos no processo democrático. Por sua vez, o autor apresenta dois sub-tipos na concepção de democracia *participativa*, a saber, a *republicana*, que salienta a participação responsável dos cidadãos, e a *comunitária*, que reforça a ideia de «participação como um direito básico dos membros da sociedade» (Eisenstadt, 2000, p.7). Nesta linha, Nogueira e Silva (2001) apresentam uma perspectiva pós-moderna de cidadania, onde é construída uma «cidadania activa, nova e participativa» (p.13). Esta perspectiva realça todo o movimento de participação efectiva dos cidadãos no processo de tomada de decisão política, sem o qual o exercício da cidadania não é realizado em pleno, pondo em causa a necessária reconstituição da democracia (Santos, 1998).

O que nos interessa aqui reter é a noção de que a cidadania, emergindo embora como central no discurso social e político contemporâneo – constituindo mesmo, como diria Lyotard (1999), a última meta-narrativa –, remete para diferentes, e mesmo divergentes, concepções da relação do cidadão com o Estado e do envolvimento dos cidadãos no aprofundamento da democracia. Ou seja: «perspectivamos o exercício da cidadania como mera disposição para "jogar de acordo com a regras" (por exemplo, votar e pagar impostos), ou consideramos a participação activa dos cidadãos como componente essencial para o aprofundamento (...) da democracia?» (Menezes, 2001, p. 53). Ora, como salientámos atrás, é a partir destes significados sociais diversos e contraditórios que os jovens constroem as suas próprias concepções sobre o seu papel enquanto membros de uma comunidade política (Haste & Torney-Purta, 1992).

## 2. O papel dos contextos de vida na promoção da cidadania

A promoção do desenvolvimento psicológico, e, concretamente, das competências de cidadania, não se resume às intervenções directas que, individualmente ou em grupo, visam a produção de mudanças em dimensões periféricas e centrais do sistema pessoal do sujeito. Abrange, também, as intervenções que visam transformações nos sistemas contextuais (Campos, 1988, 1990-b; Campos, Costa & Menezes, 1993), eles próprios realidades com conteúdo psicológico e susceptíveis de mudança intencional e sistemática (Coimbra, 1991): a qualidade dos contextos de vida também deve ser encarada do ponto de vista psicológico, na medida em que «determina e estrutura oportunidades para a acção» (Campos *et al.*, 1993). Ou seja, «as interações entre as pessoas e entre estas e os contextos de vida também são realidade psicológica em desenvolvimento» (Campos, 1988, p. 11). Aliás, as duas abordagens devem ser vistas como complementares, não se restringindo ao sujeito e às suas mudanças individuais, abarcando também os ambientes ecológicos e a sua progressiva transformação, como a família, a escola, o grupo de pares, ou as redes sociais. Por um lado, devem ser promovidas as competências dos jovens de forma a lidarem construtivamente com tarefas desenvolvimentalmente relevantes e, por outro, há que criar recursos e contextos ambientais que apoiem essa promoção (Weissberg, Caplan, & Sivo, 1989). Estes autores salientam a importância da existência de oportunidades reais para o envolvimento positivo e com significado das competências aprendidas (Fonseca, 2000; Pureza, 2001) e do reforço dessas competências por parte das pessoas com quem os sujeitos interagem.

Também Bronfenbrenner (1979, 1986), através do seu modelo da ecologia do desenvolvimento, salienta a importância da progressiva transformação dos ecossistemas, em especial o microsistema, constituído pelas actividades, papéis e relações interpessoais experienciados, por exemplo, pelos alunos em escolas com características materiais e físicas específicas e com uma determinada organização espaço-temporal, onde os sujeitos participam directamente, e o mesossistema, constituído pelas relações das escolas com a família e a comunidade. A estratégia de intervenção no sistema ecológico dirige-se ainda a dimensões sócio-históricas, nomeadamente às normas culturais vigentes num determinado momento (macrossistema), e deve atender, ainda, à importância de mudanças geracionais

que influenciam a qualidade do desenvolvimento (cronosistema). Segundo este autor, a melhoria da qualidade do desenvolvimento pessoal passa também pela transformação dos ecossistemas psicossociais, e não só biofísicos e económicos.

Na mesma linha, Torney-Purta, Lehmann, Oswald e Schulz (2001), no estudo sobre educação cívica levado a cabo pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), em 1999, defendem um modelo octogonal (Figura I.1), que representa a influência dos vários contextos de vida do jovem no seu pensar e agir no ambiente social e político. Baseado na teoria de Bronfenbrenner (1979), no centro deste modelo encontramos o jovem. O discurso público e as práticas e valores da sociedade têm um impacto no sujeito através dos contactos com a família, a escola, o grupo de pares e as pessoas do bairro. A sociedade mais alargada tem também o seu impacto através das suas instituições políticas, económicas, educativas e religiosas, e através dos meios de comunicação social.

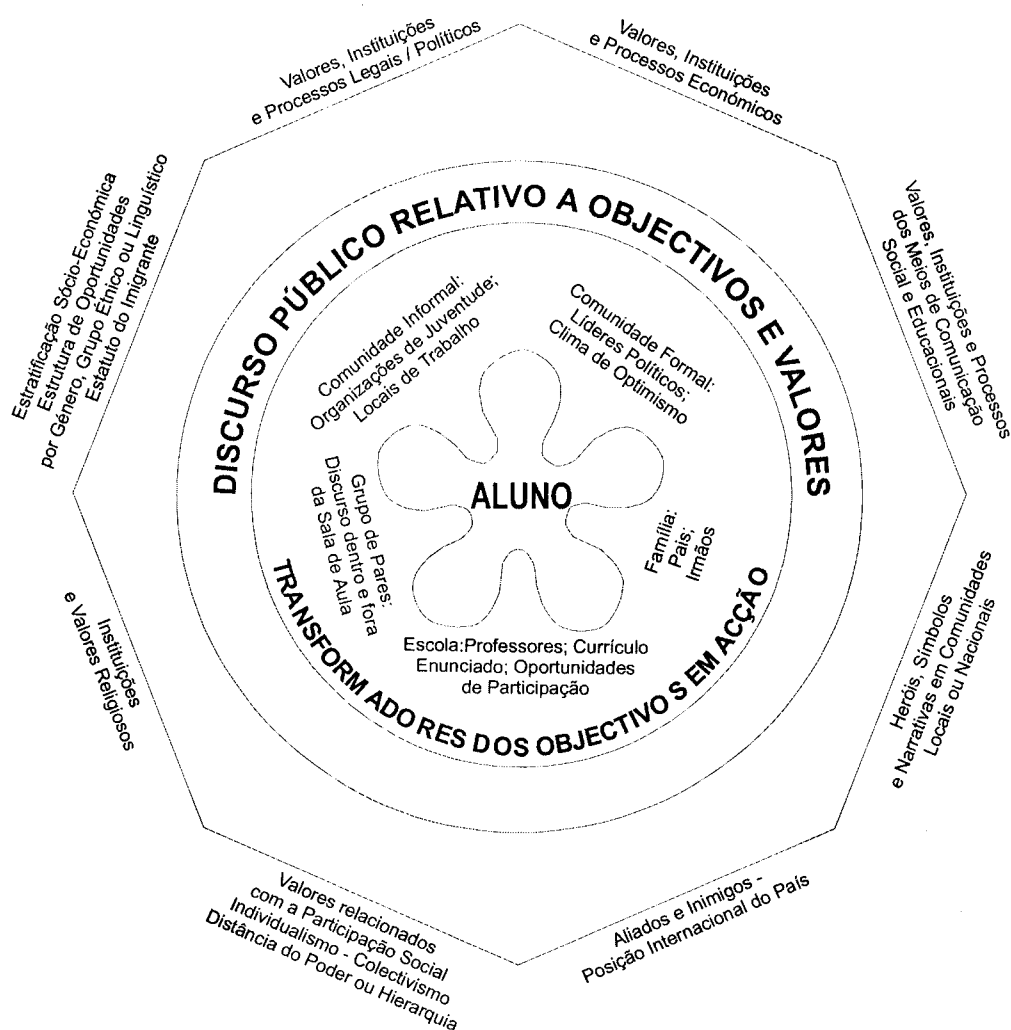


Figura I.1 – Modelo do Estudo da Educação Cívica da IEA

Adoptamos, assim, um modelo desenvolvimental-ecológico, em que é privilegiada uma abordagem holística do sujeito, em estreita relação com os seus contextos de vida. Parte-se de um pressuposto construtivista e desenvolvimental, que reconhece o papel activo do sujeito na produção da realidade, ou seja, o indivíduo como protagonista do seu próprio desenvolvimento, e que assume que a acção humana é indissociável do contexto ecológico em que decorre. Trata-se, então, da dimensão social da acção humana, que transcende as estruturas psicológicas pessoais (Campos *et al.*, 1993), reconhecendo que a realidade psicológica não é exclusivamente individual ou intrapsíquica (Menezes, 1999). A perspectiva desenvolvimental-ecológica privilegia mudanças quer nas competências e estruturas do sistema pessoal dos jovens, quer na estrutura organizacional da instituição (Menezes, 1999), em ordem à promoção da autonomia e *empowerment* dos jovens e profissionais de uma instituição, na realização de projectos transformadores da realidade (Campos, 1991).

A escola e outras instituições da sociedade civil, tais como várias associações (por exemplo, de defesa do ambiente, ou de solidariedade social), têm um papel importante na promoção da cidadania, enquanto contextos de vida significativos no desenvolvimento dos jovens. Actualmente já se considera o desenvolvimento psicológico como «objectivo e resultado da história das pessoas» (Campos, 1989, p.130), em interacção com os contextos de vida, nomeadamente dos processos educativos intencionais e sistemáticos (Campos, 1989), contrariando a visão do desenvolvimento como algo que decorre naturalmente através de um processo de maturação. Daí a importância de as instituições intervirem intencionalmente na promoção da complexidade dos processos psicológicos relacionados com a cidadania.

À educação escolar não cabe apenas «instruir, assegurando a transmissão e aquisição do saber disciplinarmente organizado, e socializar, garantindo a adesão conformista a normas e valores» (Campos, 1990-b, p.149). Torna-se importante a promoção do desenvolvimento da personalidade dos alunos e a preparação para a entrada na vida adulta (Campos, 1990-c), proporcionando o desenvolvimento de processos psicológicos que permitam a aquisição e manifestação de «competências de vida, que permitam resolver, do modo mais criativo e flexível possível, as situações, cada vez mais diferentes e exigentes» (Campos, 1989, p.123), com que os jovens se confrontam ao longo da vida. O conteúdo do currículo deve ser

relevante para as experiências de vida dos alunos (Weissberg *et al.*, 1989). Assim, «a escola, para além de (ou no processo de) ensinar matemática, história, ciências, etc., deve também contribuir para o domínio de um conjunto de capacidades processuais que envolvem aprender a pensar, a analisar criticamente, a relacionar-se com os outros, a investir no desenvolvimento de projectos, a questionar, a ter iniciativa, entre outras. Considera-se que estas capacidades são instrumentais para a qualidade de vida dos jovens em diversos domínios da existência: o trabalho, o lazer, a família, as relações de amizade, a comunidade.» (Menezes, 1999, p. 15), e, portanto, também no domínio político.

A preparação dos futuros cidadãos é um objectivo explícito da educação (Figueiredo & Silva, 2000) em diversos países da União Europeia. A própria Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) acentua a importância da acção formativa do sistema educativo no desenvolvimento global da personalidade dos indivíduos e na democratização da sociedade (artigo 1.º, n.º 2). Assim, segundo a referida Lei, a educação deve contribuir para o «desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários» (artigo 2.º, n.º 4), bem como para desenvolver o «espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva» (artigo 2.º, n.º 5). Salientamos que o sistema educativo engloba, na educação escolar, o ensino secundário e a formação profissional (esta enquanto modalidade especial de educação escolar), correspondendo aos dois tipos de percurso educativo que foram alvo de análise neste estudo. Assim, os dois contextos educativos devem «assegurar a formação cívica e moral dos jovens» (artigo 3.º, alínea c) e «contribuir para desenvolver o espírito e a prática democráticos, através da adopção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e na experiência pedagógica quotidiana, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias» (alínea l do artigo 3.º).

No caso concreto do ensino básico, a Lei de Bases inclui, nos seus objectivos, diversas alíneas relativas às questões da educação para a cidadania, nomeadamente

quanto à importância de «proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante» (artigo 7.º, alínea h), de «proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária» (artigo 7.º, alínea i) e de «proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral» (artigo 7.º, alínea n). No ensino secundário, a promoção da cidadania está presente de forma menos acentuada, na medida em que a Lei refere, apenas, a importância de os jovens se interessarem pela resolução dos problemas do País e se sensibilizarem pelos problemas da comunidade internacional (artigo 9.º, alínea d). A formação profissional centra os seus objectivos na preparação para a vida activa e na melhor integração dos jovens no mundo do trabalho não sendo feita qualquer referência, na Lei de Bases, em relação a esta modalidade de educação, à necessidade de educar para a cidadania.

No entanto, quer os ensinos básico e secundário, quer a formação profissional, têm assumido o seu papel na promoção da aprendizagem e exercício da cidadania dos respectivos alunos e formandos. A reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro) elege a educação para a cidadania como uma formação transdisciplinar, integrada, com carácter transversal, em todas as áreas curriculares, para além de ter criado a área curricular não disciplinar de Formação Cívica que, através de um espaço próprio, pretende fomentar o intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e a sua participação na vida da turma, da escola e da comunidade. Este espaço curricular não disciplinar pode ser utilizado para o desenvolvimento de projectos, constituindo um contexto para a acção e para a sistematização e integração pessoal das experiências realizadas no âmbito das diferentes disciplinas ou fora delas, tendo os alunos oportunidades para o envolvimento em actividades significativas, dentro e fora da escola. Assim, toda a instituição escolar deve estar envolvida no processo de educação para a cidadania dos jovens, não se limitando ao espaço aula. A existência de um momento semanal específico permite ultrapassar a dificuldade relacionada com o carácter disciplinar das outras áreas, que dificulta a prossecução de objectivos que expandem os objectivos específicos de cada disciplina (Campos, 1989). A dimensão psicológica da educação para a cidadania exige uma organização

curricular que se sobreponha à tendência da escola para uma abordagem disciplinar, centrando-se em problemas e experiências de vida dos jovens e também nas oportunidades, responsabilidades e desafios da vida adulta, com que os jovens se irão confrontar no futuro (Menezes, 1999).

A revisão curricular do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro) consagra, também, a educação para a cidadania como uma formação transdisciplinar, integrada, com carácter transversal, em todas as componentes curriculares. Contudo, a organização do currículo não prevê a atribuição de um espaço próprio, apesar de a componente de formação geral visar contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos alunos, o que pode conduzir às limitações anteriormente enunciadas.

A formação profissional de aprendizagem em alternância, lançada em Portugal em 1984 (Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de Março), apesar de incidir predominantemente sobre a preparação profissional dos jovens para a inserção no mercado de trabalho, manifesta também potencialidades ao nível da educação para a cidadania, nomeadamente através da componente de formação sócio-cultural, onde são abordadas, entre outras, temáticas ligadas à actualidade e de promoção do desenvolvimento pessoal e social. Por outro lado, toda a dinâmica destes cursos, que decorrem em alternância entre o centro de formação e a empresa, promove a assunção por parte dos jovens de novas responsabilidades e desafios, contribuindo para a promoção das suas competências profissionais, mas também sociais (INOFOR, 1999).

Há que atender à frequente incongruência entre os regulamentos e opções assumidas pelo contexto educativo e as experiências vividas concretamente pelos alunos, assim como a consistência entre os vários profissionais. Se o objectivo é promover a participação cívica e democrática dos jovens, deve começar-se por avaliar as oportunidades que os alunos têm para experienciar uma vivência democrática nas escolas (Campos *et al.*, 1993). Mais do que a criação de uma área de formação cívica e do que a disseminação de objectivos de promoção da cidadania pelas disciplinas, interessa apostar na transformação do sistema ecológico educativo, aderindo a uma estratégia de inovação emergente localmente a partir do envolvimento de todos os intervenientes. Esta ideia está presente na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), apontando



para que a educação cívica decorra naturalmente na própria condução do processo educativo na escola e nas suas relações com a família e o meio envolvente. Assim, não pode ser esquecida a dimensão implícita ou informal, organizacional e institucional da educação para a cidadania (Menezes, 1995; Menezes, Xavier & Cibeles, 1997). Importa ter em conta o currículo oculto e o seu significado neste processo, enquanto factor potenciador do desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Este deve ser também um alvo intencional da mudança educativa. Assim, a educação para a cidadania não se resume a uma instrução explícita dos jovens acerca dos seus direitos e deveres. Para além de poder ser intencionalizada através de disciplinas como a História, Sociologia, Educação Moral ou áreas como a Formação Cívica, muitos resultados podem ser obtidos se a escola e a comunidade forem vistas como um palco em que o estudante pode praticar o exercício da cidadania (Torney-Purta *et al.*, 2001). De facto, os especialistas nesta matéria que participaram no estudo da IEA manifestaram consenso acerca da importância de as acções de formação cívica serem participativas, interactivas, relacionadas com a vida na escola e na comunidade, conduzidas num ambiente não autoritário, conhecedoras da diversidade e co-construídas com os pais e a comunidade.

Tem-se defendido que a educação escolar deve intervir sistemática e intencionalmente no processo de formação cívica dos alunos, na promoção do desenvolvimento moral (French & Thomas, 1999; Lind, 1999-b; Linn, 1995) e na formação livre e responsável das pessoas (Pinto, 1999), através da organização escolar, dos planos, programas e materiais curriculares e das metodologias de ensino. A escola deve desenvolver nos seus alunos competências que mantenham a paz e a democracia no contexto de sociedades cada vez mais complexas e em constante mutação. Enfatiza-se, portanto, o papel da escola na transmissão de princípios orientadores da vida dos indivíduos, que constituem importantes mediadores da acção humana. Todas as experiências que os alunos vivenciam nas escolas, bem como as condições que este contexto de vida lhes proporcionam, podem trazer um valor acrescentado em matéria de promoção da cidadania. Um dos factores associados com a eficácia de intervenção neste domínio diz respeito ao facto de se tomar como ponto de partida os problemas sentidos no quotidiano, numa perspectiva de *empowerment*. As experiências que os alunos já vivenciam (Giolitto, 2000) nas escolas e fora das escolas são importantes fontes de

aprendizagem para o seu desenvolvimento psicológico, podendo, no entanto, ser mais intencionalizadas.

Assim, é importante proporcionar oportunidades mais ricas de desenvolvimento aos alunos, professores, não docentes, pais. Para isso, segundo Sprinthall (1991-a), a promoção para estádios mais complexos de desenvolvimento parece estar relacionada com a existência de experiências significativas em que os sujeitos realizam uma tarefa nova e um pouco mais complexa do que o permitido pelo seu nível de desenvolvimento actual. Trata-se de experiências de desempenho em situação real e não de simulação. Este desafio, que coloca em desequilíbrio as estruturas actuais, deve ser acompanhado de momentos de reflexão contínua e guiada sobre a experiência vivenciada e de integração emocional, afectiva, cognitiva e de orientação para a acção. As dimensões da acção e da reflexão devem coexistir alternadamente, de preferência numa base semanal, ao longo do tempo e no quadro de uma relação de apoio, que permita ajudar a lidar com a ansiedade, o embaraço e a insegurança e que favoreça a expressão emocional e a exploração do self. Estas várias componentes devem estar presentes nos esforços desenvolvidos nas escolas para transformar a qualidade psicossocial das experiências reais da vida dos alunos, proporcionando oportunidades para desenvolver actividades desafiantes (Campos *et al.*, 1993).

Castro (1987) analisa os factores que contribuem para a eficácia das escolas, tendo identificado a importância da promoção da autonomia, da responsabilidade e da autoconfiança dos indivíduos. A autonomia e a responsabilidade não dizem respeito apenas aos alunos, mas a toda a comunidade escolar, ou seja, o assumir por parte dos professores e demais profissionais que têm poder para a resolução dos problemas da escola e para a construção de um projecto próprio, que integra diversos pontos de vista. Visa-se, portanto, a capacitação dos alunos para a acção, mas também a capacitação dos profissionais e agentes da escola e da própria instituição educativa. Segundo esta autora, as escolas com sucesso caracterizam-se pela participação dos alunos e pela possibilidade de estes assumirem responsabilidades na vida escolar (Henriques, Rodrigues, Cunha, Reis, 1999). O sentimento de pertença leva a uma atitude de colaboração e participação activa. Saliente-se, ainda, que aos professores deve ser atribuído um elevado protagonismo no processo de desenho e desenvolvimento curricular, pois o seu envolvimento no planeamento, implementação e avaliação da Formação Cívica é

determinante da qualidade das experiências vivenciadas, das reflexões produzidas pelos alunos e do apoio emocional necessário ao processo, influenciando o seu potencial desenvolvimental (Menezes, 1999).

Concluindo, não interessa apenas a promoção da competência pessoal dos alunos, mas também as relações que um professor estabelece com os seus alunos, colegas, órgãos de gestão e as políticas institucionais (Beane, 1990). A qualidade da relação que se estabelece entre educador e educando e o estatuto atribuído ao aluno no âmbito do processo de ensino-aprendizagem produz efeitos na formação integral do aluno. Os alunos devem participar activamente no processo de construção do conhecimento, promovendo aprendizagens significativas. As relações de cooperação e colaboração entre os alunos devem ser intencional e deliberadamente exploradas de um modo pedagogicamente adequado, pois constituem oportunidades de desenvolvimento cognitivo, interpessoal, ético e sócio-moral. Assim, deve ser analisada a influência do tipo de dinâmica pedagógico-didáctica a implementar nas salas de aula, a natureza da relação pedagógica que se observa nestes contextos, as relações interpares e o clima institucional e moral que se verifica entre alunos, professores e outros actores sociais (Trindade, 1996). Este autor salienta, como foi já referido, a importância de promover a participação dos alunos na vida da escola, valorizando as experiências educativas de acção-reflexão e a sua participação na regulação do quotidiano escolar. Na turma, deve ser fomentada a participação dos alunos (através da recolha de dados, sugestões, opiniões, estabelecimento de objectivos com os alunos), a definição de regras de actuação claras e centradas no grupo, na base de um contrato elaborado em função do grupo, *feedbacks* claros e não ambíguos sobre o trabalho desenvolvido. Na relação professor-aluno, o aluno deve sentir-se aceite, podendo exprimir os seus pensamentos, opiniões, dúvidas e descobertas e participar na solução dos problemas, caminhando numa lógica de responsabilização e não de infantilização. Os alunos são também agentes na turma e na escola. O clima e atitudes de professores para com os alunos, implicando todos os alunos, é também um aspecto importante.

A educação para a cidadania deve estender-se, também, à sociedade civil, uma vez que esta desempenha um papel relevante na construção e consolidação da democracia (Ichilov, 1998). A sociedade civil pode contribuir para a socialização dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento de atitudes e competências de

cidadania, e para o pluralismo da democracia, através da expressão de diversos pontos de vista (Menezes, 2001). De facto, os sistemas de educação informal, tais como associações variadas ou organizações juvenis, constituem agentes de mudança social e de educação cívica e política (Yogev & Shapira, 1990). Quer sejam políticas ou relacionadas com a prestação de serviços de apoio, quer sejam grupos religiosos ou desportivos, o seu potencial ao nível da promoção da vivência cívica e democrática nos jovens carece de uma maior atenção. Torney-Purta *et al.* (2001) afirmam a relevância da participação dos jovens em actividades de voluntariado na promoção do sentido de responsabilidade cívica e de solidariedade dos jovens. É claro que existem características da organização que podem produzir diferenças nas vivências dos jovens, nomeadamente a estrutura horizontal ou vertical (Sullivan & Transue, 1999) e a existência real de oportunidades de acção por parte dos jovens, conciliadas com as oportunidades de reflexão e integração pessoal das experiências vividas.

Em Portugal assistimos a um reduzido associativismo e activismo social por parte da população, em comparação com os demais países europeus (Braga da Cruz, 1995), o que se reflecte também nos comportamentos dos jovens. No entanto, a conquista e manutenção dos ganhos ao nível da educação para a cidadania só pode ser assegurada pelo envolvimento dos vários sistemas em que o jovem evolui e permanece, nomeadamente a família e comunidade (Bairrão, 1992), ou seja, não podemos responsabilizar exclusivamente a escola por uma tarefa tão exigente e complexa como esta, apesar da sua relevância na «transformação, identificação e coesão social» (Morgado, 1998, p.52). O contexto familiar, a sociedade civil, com as suas actividades, grupos e instituições, podem oferecer oportunidades muito ricas de desenvolvimento aos jovens, nomeadamente ao nível cívico e político.

### **3. Implicações para o desenvolvimento de projectos de promoção da cidadania**

A adopção de um modelo desenvolvimental-ecológico no domínio da política e da cidadania conduz-nos a algumas implicações no desenvolvimento de projectos com objectivos de educação para a cidadania. Assim, salientamos a importância

de, sem contrariar a lógica própria do desenvolvimento do indivíduo, influenciar a transição do jovem para níveis de funcionamento e auto-organização mais complexos e integrados, com maior grau de autonomia, diferenciação e flexibilidade. O desenvolvimento do indivíduo ocorre a partir de um «processo de transformação do seu sistema pessoal (...), integrando níveis anteriores (mais simples) em níveis mais complexos de compreensão da realidade (Coimbra, 1991, pp. 24-25). Esta lógica coloca a sua ênfase nos processos, mais do que nos conteúdos. Assim, é necessário atender aos esquemas cognitivos pré-existentes, uma vez que eles constituem uma base para a construção de representações e significados no domínio político. Frequentemente as construções privadas dos jovens não correspondem às mensagens transmitidas pela escola ou pelos pais (Torney-Purta, 1992).

A intervenção para desenvolver a competência psicológica da pessoa não se pode limitar a treinar competências, são necessárias experiências mais globais que desenvolvam a pessoa no seu todo e de modo articulado (Campos, 1993). As competências a promover devem ser percebidas como significativas para a resolução dos problemas com que os jovens se confrontam, inserindo-se também nos contextos em que as pessoas vivem e não algo à parte. A educação para a cidadania deve assentar, essencialmente, num processo vivencial, que parte dos problemas do quotidiano dos jovens. De facto, autores defendem que a resposta dos jovens a eventos políticos depende da relevância que o jovem percebe para a sua própria vida (Miller, 1992). Assim, e tratando-se, conforme foi referido, de uma área em que «há conhecimentos científicos a aprender, processos e atitudes psicológicas a desenvolver e capacidades de acção a adquirir» (Campos, 1989, p.126), torna-se importante a vivência de práticas nos contextos ecológicos onde os jovens se desenvolvem, reforçando as aquisições ao nível do desenvolvimento psicológico. Para isso, especial atenção deve ser dada à transformação global dos ecossistemas, no sentido de proporcionar oportunidades reais, e com significado, para o envolvimento dos jovens.

Tendo em conta a caracterização do desenvolvimento do jovem/adolescente, ressaltamos a importância de intencionalizar, junto dos jovens, a construção do seu papel de cidadão, facilitando a integração desta dimensão no processo de construção da identidade. Assim, e com base nos estatutos de identidade definidos por Marcia (1966, 1986), é necessário investir na promoção da exploração e

questionamento dos jovens em relação às questões sociais e políticas e facilitar o investimento através de opções concretas, combatendo a existência de identidades difusas e outorgadas nesta área.

A secção dedicada ao aprofundamento das concepções e evolução do conceito de cidadania permite reforçar o seu carácter polissémico e multidimensional, pelo que os projectos de educação para a cidadania devem ter em conta estas características, não tratando a cidadania como um fenómeno unidimensional (Menezes, 2001). Por outro lado, a opção por uma concepção de cidadania participativa implica «o domínio de conhecimentos, mas também de competências, de recursos (pessoais e extrapessoais), e de disposições para agir» (Menezes, 2001, p.54). Ou seja, os projectos devem atender não só à dimensão normativa da cidadania, relativa aos direitos e deveres, mas também à dimensão sociológica, que salienta a participação dos cidadãos (Benhabib, 1999), donde a importância de reconhecer que a cidadania tem a ver com as práticas sociais que os jovens *já* experienciam e observam nos seus vários contextos de vida, e que essas experiências podem ser um importante ponto de partida para o desenho de projectos de intervenção.

Uma vez que a participação dos cidadãos decorre em diversas instituições da comunidade, abrangendo não apenas as organizações estritamente políticas, mas toda a vida social e associações variadas que a compõem (Ichilov, 1990), justifica-se a afirmação de que a educação para a cidadania deve ser um «objectivo central de *várias* instituições sociais envolvidas no processo de socialização e desenvolvimento dos jovens e, consequentemente, não particularmente ou exclusivamente da escola» (Menezes, 2001, p.55). Trata-se, portanto, de uma partilha de responsabilidades entre contextos múltiplos. Ora, na medida em que a promoção da cidadania junto dos jovens é essencial para a qualidade e o aprofundamento da democracia, esta é uma tarefa em que todos, actores e instituições sociais, estamos mutuamente comprometidos.

## **CAPÍTULO II**

### **REVISÃO DA LITERATURA**

São objectivos deste estudo analisar a influência da competência moral dos jovens, enquanto dimensão do desenvolvimento psicológico, e da qualidade das suas experiências de vida em diversos contextos, nas suas concepções, atitudes e comportamentos políticos. Trata-se, por um lado, de dimensões centrais do sistema pessoal, ligadas ao desenvolvimento moral, por outro, de dimensões contextuais, ligadas aos contextos de existência, e, ainda, de dimensões periféricas do sistema pessoal, relativas ao domínio da política e da cidadania.

Assim, neste capítulo faremos uma revisão da literatura existente no domínio em estudo, abarcando, numa primeira alínea, as investigações relativas à influência do desenvolvimento moral em dimensões da cidadania e da política, numa segunda, à influência das experiências e contextos de vida nas referidas dimensões e, numa terceira, às concepções de cidadania, atitudes e comportamentos políticos.

#### *a) Influência do desenvolvimento moral em dimensões da cidadania e da política*

O nível de desenvolvimento moral dos sujeitos constitui uma dimensão central do desenvolvimento psicológico, pelo seu carácter estruturante e organizador da forma como os indivíduos concebem e percebem a realidade. Existem diversos caminhos desenvolvimentais no sentido da competência moral (Haight, 2000), esta vai sendo socialmente construída através de um processo que ocorre entre os indivíduos, à medida que negociam os conflitos morais do dia-a-dia. Partindo de uma perspectiva desenvolvimental do ser humano ao longo do seu ciclo de vida, a dimensão do desenvolvimento moral não constitui excepção. Se antes se acreditava que a moralidade era inata ou inculcada na infância, hoje temos claras evidências de que o seu desenvolvimento continua na adolescência e até na idade adulta (Kohlberg, 1984; Lind, 1996).

A investigação relativa ao desenvolvimento moral é bastante rica, contando com os contributos significativos de Piaget (1932, 1977) e Kohlberg (1984), para além de muitos outros autores que se debruçaram sobre o estudo desta dimensão, defendendo uma sequência desenvolvimental hierárquica e invariante. Para Piaget a moralidade desenvolve-se segundo duas fases distintas: a *moral heterónoma* e a *moral autónoma*. A primeira caracteriza-se pela importância da autoridade adulta e da punição na definição das regras morais. A criança, que não diferencia o seu eu



do mundo social, vê as regras como algo exterior a si e move-se num respeito unilateral pela figura adulta. A segunda, caracteriza-se pela interiorização pessoal da lei, pela consciência das consequências do seu comportamento e pela intencionalidade moral. Baseia-se agora no respeito mútuo e não no respeito unilateral. Kohlberg, tal como Piaget, estabelece um paralelismo entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral. Para Kohlberg, o desenvolvimento moral ocorre através de uma sequência específica de estádios, independentemente da cultura. Assim, foram identificados três grandes níveis de pensamento moral, cada um com dois estádios, em que vai variando a relação que o sujeito estabelece com as regras sociais: *pré-convencional*, *convencional* e *pós-convencional*. O nível *pré-convencional* corresponde à *moral heterónoma* descrita por Piaget, tendo em conta que as regras e normas sociais são vistas como exteriores ao sujeito. No nível *convencional*, o sujeito interiorizou as regras sociais, adoptando-as como suas, de acordo com as expectativas sociais. O nível *pós-convencional*, alcançado por uma minoria de adultos, caracteriza-se pelo distanciamento do sujeito relativamente às regras, definindo os valores de acordo com princípios éticos universais, como por exemplo, o direito à vida ou à liberdade, e a justiça.

Lind (1996), baseado no modelo de Kohlberg (1984), constrói a sua teoria de desenvolvimento moral auto-sustentável, considerando, tal como Kohlberg, que uma pessoa moralmente competente é alguém que baseia os seus julgamentos nos seus valores e princípios morais, mais do que noutra tipo de considerações (por exemplo, a conformidade social). Mas, ao contrário de Kohlberg, aquele autor entende que é possível a regressão para estádios anteriores do desenvolvimento moral, chamando a atenção para os jovens que abandonam prematuramente o sistema de ensino, entrando na vida activa quando não atingiram ainda um nível crítico de competência moral (aquilo que Piaget denominou *autonomia moral*).

Vários autores têm relacionado a democracia e a vida em sociedade com a moralidade, afirmando que se trata de dimensões mutuamente dependentes (Campos, 1990-b; Lind, 1999-b). A complexificação do raciocínio moral torna-se fundamental no domínio da política e da cidadania, tendo em conta as diversas exigências da vida numa sociedade democrática, onde os cidadãos devem dominar os princípios básicos democráticos, tais como a justiça social e o respeito pela dignidade humana, de forma a rejeitarem comportamentos como o racismo, por exemplo, resolvendo problemas morais de forma adequada. São, portanto,

necessárias competências e processos psicológicos, onde o desenvolvimento moral pode ser determinante.

Diversos estudos têm tentado relacionar a orientação política dos jovens com níveis de desenvolvimento moral (Barnett, Evens & Rest, 1995; Emler, Palmer-Canton, & St James, 1998; Thoma, 1993; Thoma, Narvaez, Rest & Derryberry, 1999) e com valores (Menezes, Costa & Campos, 1989), ou seja, dimensões periféricas no domínio da cidadania e psicologia política com dimensões centrais do sistema pessoal. A investigação tem apontado que os indivíduos de direita tendem a usar o estágio 4 do nível convencional de raciocínio moral, enquanto que os de esquerda parecem preferir o estágio 5 do nível pós-convencional (Emler, Palmer-Canton & St James, 1998; Silva, 1995). A tomada de decisão política dos jovens pode ser vista, em parte, como uma aplicação dos processos de julgamento moral a problemas sociais específicos (Thoma, 1993). Segundo este autor, existe uma relação entre a complexidade do raciocínio utilizado para definir as questões importantes num dilema moral e para julgar a importância de diferentes questões que antecedem uma decisão eleitoral.

Um domínio onde se têm realizado diversas investigações tem sido ao nível da tentativa de compreensão da relação entre julgamento moral e acção cívica (Blasi, 1980; Oser, 1991). Há investigações que apontam no sentido da associação de níveis de raciocínio moral mais elevados com o activismo e o envolvimento em acções de protesto (Haan, Smith & Block, 1968; Leming, 1974, citados em Linn, 1995). Segundo Haight (2000), os diversos contextos socioculturais exercem um papel importante na mediação da relação entre as crenças ou interpretações morais do indivíduo e os seus comportamentos.

No entanto, à excepção da influência do desenvolvimento moral nas orientações ou escolhas políticas dos jovens ou adultos, é escassa a investigação que aprofunde a relação entre aquela variável e as atitudes e comportamentos políticos dos sujeitos, tais como o interesse político, a eficácia ou alienação política, a participação política, ou a confiança política. Este trabalho tenta dar resposta a esta questão, explorando em que medida o nível de competência moral dos jovens influencia as suas atitudes e comportamentos políticos.

*b) Influência das experiências e contextos de vida em dimensões da cidadania e política*

Diversa investigação no domínio da socialização política na juventude tem identificado a influência primária dos pais e do contexto familiar (Banks & Roker, 1994). Ichilov (1988) examina os efeitos da família nas orientações de cidadania dos adolescentes, salientando três modos importantes de influência da família a este nível, nomeadamente o papel de modelo que os pais proporcionam, a troca de ideias que pode ajudar a clarificar, modificar e cristalizar opiniões, e as orientações e expectativas dos pais relativamente a comportamentos actuais. No entanto, constata-se que frequentemente a política é considerada um tema demasiado complexo para ser do interesse de uma criança (Langlois, 1998) ou, no caso dos estudantes do ensino secundário, os pais centram a sua preocupação no sucesso dos filhos na candidatura ao ensino superior, encorajando-os a concentrarem-se nos estudos, abandonando, ainda que temporariamente, outro tipo de actividades que desenvolviam (Ichilov, 1988).

Para além da família, outros agentes de influência na socialização política dos jovens têm sido referidos, nomeadamente os meios de comunicação social, o grupo de pares e a escola/universidade (Lottes & Kuriloff, 1994). Segundo Banks e Roker (1994), o papel da escola tem sido largamente estudado e debatido na literatura referente à socialização política dos jovens (Emler & Frazer, 1999), contudo, o seu impacto na desenvolvimento político dos alunos continua pouco claro. A influência da escola pode ocorrer através de meios formais (por exemplo, o conteúdo curricular, o estilo de ensino, os valores da escola), ou através de meios informais (por exemplo, a composição social e o *ethos* da escola). Banks e Roker encontraram diferenças significativas ao nível das orientações políticas entre duas amostras de alunas de escolas privadas e escolas públicas: as raparigas das escolas privadas manifestaram um nível mais elevado de interesse em política, de confiança no processo político, uma crença mais forte na estabilidade do sistema político, um nível mais elevado de apoio ao governo corrente, um nível mais elevado de conhecimento de política local e de antecipação da actividade política futura. Assim, a experiência de educação privada parece provocar um impacto particular nas suas alunas, apontando os autores para a natureza do

ambiente da escola, considerando que pode facilitar o desenvolvimento de visões e orientações políticas distintas.

Cada vez mais as sociedades democráticas atribuem à escola um papel preponderante no desenvolvimento de competências de cidadania. Ichilov (1991), com o seu modelo causal, tenta medir os efeitos da escola no envolvimento político, eficácia política e apoio à liberdade de expressão manifestados pelos jovens. Os resultados da sua investigação comprovam a influência do contexto escolar nas orientações democráticas dos adolescentes nas dimensões referidas, sendo aquela principalmente atribuída às experiências de socialização dos estudantes, em comparação com o *background* social e étnico e com variáveis estruturais da escola (relacionadas com o tipo de curso que frequentam, currículo, qualificações dos professores). Assim, o tipo de experiências que as escolas proporcionam aos seus alunos, bem como a sua qualidade e quantidade, parecem produzir diferentes resultados ao nível da socialização política dos jovens.

Reef e Knoke (1999), na sua pesquisa sobre medidas de atitudes políticas, nomeadamente sobre alienação e eficácia política, referem a importância do nível educacional dos sujeitos como preditor do grau de alienação. Com os dados recolhidos no âmbito da *General Social Survey*, foi encontrada uma correlação de .40 entre educação e alienação, sendo mínima a correlação entre esta e o género, a idade e a ideologia. Também Koliba (2000) considera que a reduzida participação política dos jovens não se deve apenas ao individualismo ou à privatização dos interesses e tempo de lazer das pessoas, mas prende-se com a qualidade da sua educação, formal e informal.

O estudo sobre educação cívica levado a cabo pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), em 1999, contempla o papel da escola não a limitando ao currículo formal das diversas áreas curriculares, mas incluindo também as oportunidades para a discussão na sala de aula e a participação na escola, e também as oportunidades para a participação cívica fora da escola, especialmente na comunidade (Torney-Purta *et al.*, 2001). Os resultados revelam que insistir na aprendizagem por memorização é um factor que tende a relacionar-se negativamente com o conhecimento cívico e as atitudes democráticas, enquanto que a oportunidade para expressar opiniões nas aulas tem um impacto positivo. A investigação sugere, portanto, que diferentes pedagogias fazem a

diferença, particularmente ao nível da existência ou não de encorajamento da discussão e do grau de controvérsia e conflito nas crenças que são trabalhadas.

Outros estudos têm apontado a influência do clima da sala de aula, observado através do sentimento dos estudantes de que podem participar e expressar-se livremente num ambiente de suporte, nas atitudes e comportamentos políticos dos jovens. O facto de os alunos experienciarem as aulas como locais de investigação e exploração de assuntos e opiniões diversificadas, onde as suas próprias opiniões são respeitadas, parece ser vital na educação para a cidadania. Hahn (1998) avaliou no seu estudo os efeitos do grau em que os estudantes discutem questões públicas, especialmente as que são controversas, nas aulas de Estudos Sociais e a atmosfera em que tais discussões ocorrem. A autora deu especial importância, nas observações que efectuou *in loco*, ao processo de interacção professor-aluno, observando se os alunos eram ou não encorajados a expressar as suas opiniões em questões controversas num clima aberto. Os resultados da sua investigação indicam que os estudantes que referem a existência de discussão de assuntos na sala de aula num ambiente aberto são também os estudantes que apresentam níveis superiores de interesse e confiança política. Ichilov (1991) mostra, também, como os estudantes israelitas que participaram em discussões na sala de aula eram politicamente mais eficazes e manifestavam maior envolvimento políticos do que aqueles que não referem essa experiência. No estudo de Torney-Purta *et al.* (2001), Portugal, assim como outros países que passaram por mudanças consideráveis ao nível da educação cívica na última década, apresenta resultados abaixo da média internacional na escala do clima da sala de aula. Os autores sugerem que a pressão para incluir novos conteúdos acerca da democracia e o desafio de preparar professores para esta tarefa parece ter resultado em pouca atenção em promover um clima aberto na sala de aula. Em Portugal verifica-se uma diferença de género significativa nesta variável, em que as raparigas percebem as suas aulas mais abertas à discussão, em comparação com os rapazes. Globalmente, em três quartos dos países envolvidos, a percepção de um clima aberto à discussão na sala de aula é um preditor positivo, quer do conhecimento cívico, quer da probabilidade dos adolescentes virem a votar em adultos.

As oportunidades proporcionadas pela escola para a participação significativa dos jovens, para a auto-gestão e para o respeito pelos direitos estão entre os factores

que influenciam potencialmente as atitudes e comportamentos dos alunos. A escola, que proporciona diariamente aos seus alunos a experiência de viverem num sistema social e político, deve ser um modelo de democracia (Torney-Purta *et al.*, 2001). O contexto escolar, em conjunto com a comunidade, constituem locais onde os jovens podem experienciar sentimentos de eficácia política. Resolvendo os problemas em interacção com outras pessoas, os jovens vão desenvolvendo um sentimento de pertença à escola e à comunidade. Trata-se de ambientes que fazem parte da vida quotidiana dos adolescentes, cujos problemas lhes dizem respeito directamente e onde podem implementar acções por eles próprios. No estudo de Torney-Purta *et al.* (2001), a grande maioria dos estudantes, nos diversos países envolvidos na investigação, refere ter tido alguma experiência positiva em relação a juntarem-se em grupos formais ou informais na escola em ordem à resolução de problemas ou à melhoria da escola. Portugal apresenta valores de eficácia da participação na escola especialmente elevados, em comparação com a média internacional, não revelando diferenças significativas de género. Os países que apresentam valores elevados na escala de eficácia política na escola manifestam também resultados elevados nas escalas de concepções de cidadania e na escala de actividade política futura. A participação dos jovens num conselho de escola, por exemplo, está relacionada com o conhecimento cívico em um terço dos países envolvidos na investigação.

No entanto, relativamente à percepção dos alunos acerca das oportunidades que a escola oferece para a aprendizagem de temas e competências cívicas, os resultados deste estudo revelam que os alunos vêem a escola como um espaço onde aprendem a compreender e a viver em harmonia com os outros, a proteger o ambiente, a querer saber o que se passa nos outros países e a entender pessoas que têm ideias diferentes, mas acreditam menos que a importância de votar seja um objectivo de aprendizagem no seu processo educativo.

Para além da importância da participação dos jovens em grupos ou organizações dentro da escola, investigadores realçam a importância da pertença e participação em actividades de organizações da comunidade (Putnam, 1993; Stolle, 1998), que podem ou não estar relacionadas directamente com assuntos cívicos. Segundo Brady (1999), muitas formas de participação política surgem no contexto de uma diversidade de instituições em que os cidadãos estão envolvidos (por exemplo, organizações profissionais, religiosas, juvenis. Aí decorrem conversas informais

sobre assuntos políticos, para além da adesão, realização ou organização de iniciativas de carácter político. A exploração da actividade do indivíduo dentro das instituições a que pertence pode ajudar a compreender como as redes sociais promovem a actividade política.

Koliba (2000), no seu estudo qualitativo, mostra como o voluntariado e o serviço à comunidade por parte de estudantes do ensino superior, através do questionamento das assunções de vida dos sujeitos, produz efeitos nas suas concepções de cidadania, no seu sentido de responsabilidade cívica e no desenvolvimento de uma linguagem moral sobre cidadania. Os estudantes que desenvolveram este tipo de actividade sentiram que o seu compromisso cívico era importante para se considerarem a eles próprios bons cidadãos, como cumpridores do seu dever na sociedade, envolvendo-se activamente no relacionamento com a comunidade. O envolvimento dos jovens em associações, quer formais, quer informais, pode constituir, portanto, um contributo considerável na educação para a cidadania dos jovens. Eliasoph (1998) salienta a importância da existência de momentos de reflexão intencional que acompanhem a experiência de serviço à comunidade, pois só desta forma se garante que a pertença a uma associação voluntária produza efeitos no desenvolvimento da linguagem moral dos indivíduos. A reflexão pode realizar-se através de conversas com os pares, com educadores ou colegas, no contexto da associação onde decorre o voluntariado, constituindo um meio estimulante que permite a liberdade de exploração pessoal, que conduz à educação cívica. Também Torney-Purta *et al.* (2001) referem que o envolvimento em actividades voluntárias pode potencializar o sentido de responsabilidade cívica e de solidariedade dos jovens. Neste estudo, em cerca de um terço dos países, os adolescentes apresentam baixas taxas de participação em organizações relacionadas com assuntos cívicos. Os locais mais frequentes para a participação são instituições de caridade, organizações de voluntariado e conselhos de estudantes. Estudos portugueses apontam também para a debilidade das identificações associativas dos jovens (Braga da Cruz, 1995; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998).

Em síntese, as dimensões contextuais, nomeadamente a escola e a sociedade civil, constituem agentes de socialização política e de educação para a cidadania dos jovens. Os seus efeitos podem ser potencializados através da existência de efectivas oportunidades de participação e de assunção de responsabilidades por

parte dos jovens, em particular se combinadas com ocasiões para a integração pessoal das experiências vividas.

*c) Concepções de cidadania, atitudes e comportamentos políticos*

A Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que todos os cidadãos têm o direito de participar no seu governo directa e indirectamente, nomeadamente através do voto. Também a Convenção Europeia dos Direitos Humanos e a Constituição da República Portuguesa reforçam os direitos individuais dos cidadãos em participarem e expressarem-se livremente enquanto elementos de um país democrático. No entanto, diversos estudos apontam para uma apatia (Fonseca, 2000; Miller, 1992; Pureza, 2001), falta de confiança política (Torney-Purta *et al.*, 2001) e um cinismo políticos crescentes (Hahn, 1998), acompanhados de um declínio na participação cívica ao longo do tempo (Braga da Cruz, 1995; Campos, 1991; Funk, 1998; Rosenstone & Hansen, 1993; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998). As pessoas estão menos envolvidas em redes de compromisso cívico (Putnam, 1993). Convém salientar que, apesar de algumas formas de participação mais tradicionais terem diminuído de frequência, devemos estar atentos ao aumento de muitas outras formas de participação política. Os jovens parecem manifestar interesse na criação por eles próprios de grupos menos organizados hierarquicamente em vez de pertencerem a partidos políticos (Torney-Purta *et al.*, 2001). Apesar de estas organizações que mobilizam os jovens possuírem um carácter político, elas não são, muitas vezes, percebidas desta forma. Geralmente estas organizações não apresentam uma estrutura hierárquica tão complexa, proporcionando oportunidades aos jovens para verem resultados mais imediatos a partir das suas acções do que nas organizações políticas convencionais. Parecem constituir, portanto, contextos desenvolvimentalmente mais adequados para adolescentes, pois permitem-lhes trabalhar com os pares.

Diversos estudos se têm debruçado sobre as concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens, analisando as variáveis individualmente ou relacionando-as entre si. De facto, o repertório de dimensões passíveis de serem analisadas neste domínio é muito vasto, abarcando, por exemplo, as concepções dos jovens relativamente à democracia, cidadania e responsabilidades do governo (Ichilov, 1991; NCES, 2001; Torney-Purta *et al.*, 2001), o conhecimento cívico e



político (NCES, 2001; Torney-Purta *et al.*, 2001), a confiança política (Hahn, 1998; Torney-Purta *et al.*, 2001), o interesse político (Braga da Cruz, 1995; Hahn, 1998; Torney-Purta *et al.*, 2001; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998), a eficácia política (Campbell, Converse, Miller, & Stokes, 1964; Hahn, 1998) e alienação política (Reef & Knoke, 1999), a actividade política futura (Hahn, 1998; NCES, 2001; Torney-Purta *et al.*, 2001) e a participação política (Bynner & Ashford, 1994; Brady, 1999; Braga da Cruz, 1995; Haight, 2000; Hahn, 1998; La Due Lake & Huckfeldt, 1998; Marsh & Kaase, 1979; NCES, 2001; Torney-Purta *et al.*, 2001; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998). A pertinência destes estudos é reforçada pela conexão estabelecida entre atitudes políticas no adulto e atitudes na infância ou na juventude. Almond e Verba (1963) e Campbell *et al.* (1964) encontraram uma relação significativa entre atitudes políticas no adulto, incluindo disposições para a participação ou alienação, e atitudes e experiências na infância e juventude. Mais recentemente, estudos longitudinais demonstraram que atitudes e comportamentos políticos do jovem são, de facto, preditores da participação cívica do adulto (Damico, Conway & Damico, no prelo; Miller & Kimmel, 1997).

Nesta secção, limitaremos a revisão de investigação às dimensões analisadas neste estudo, a saber: as concepções de cidadania, o interesse político, a eficácia política, a actividade política futura e a participação política actual.

Relativamente às concepções de cidadania, Torney-Purta *et al.* (2001) questionaram jovens de 28 países acerca das características que deve possuir um adulto para poder ser considerado um bom cidadão. Esta questão permite focar os sujeitos não só nos direitos do cidadão, mas também nos seus deveres e responsabilidades. Verificou-se algum consenso nos diversos países acerca da elevada importância de obedecer à lei. A análise factorial confirmatória revelou a existência de dois factores: a importância da cidadania convencional e a importância da cidadania relacionada com movimentos sociais. Esta última prende-se com a acção de grupos não partidários na comunidade. Dentro da cidadania convencional, votar parece ser a actividade mais importante. A pertença a um partido político e a participação numa discussão política não são importantes na maioria dos países. Os partidos políticos não são vistos como contributos para uma democracia mais forte ou como grupos a que os cidadãos se podem filiar para exercerem influência política. No entanto, os jovens acreditam que é importante participar em organizações ambientais, relacionadas com os direitos

humanos ou com a melhoria da comunidade. Segundo os jovens da amostra, e sem diferenças significativas entre rapazes e raparigas na população portuguesa, as actividades relacionadas com movimentos sociais parecem ser mais importantes para a cidadania do que as actividades convencionais, à excepção do voto. No caso da importância da cidadania convencional, os rapazes apresentam valores superiores aos das raparigas. O estudo de Ichilov (1991) revelou que os jovens apoiam mais as orientações de cidadania passivas, em comparação com as activas, que implicam uma participação mais efectiva.

Com o objectivo de analisar as concepções dos jovens relativamente à democracia, cidadania e responsabilidades do governo, o estudo levado a cabo pela IEA incluiu estas variáveis (Torney-Purta *et al.*, 2001). É importante conhecer os significados que a democracia representa para os adolescentes, bem como que atributos, na sua opinião, fortalecem ou enfraquecem a democracia. Os adolescentes dos 28 países que participaram no estudo parecem manifestar um nível razoável de compreensão do conceito ideal de democracia e do seu actual funcionamento. As suas concepções incluem não só estruturas formais, como a realização de eleições, mas também organizações da sociedade civil a que as pessoas se podem associar, dois factores considerados fortalecedores da democracia. Acreditam que a democracia é enfraquecida quando pessoas ricas e poderosas exercem uma influência indevida no governo, quando os políticos influenciam os tribunais e quando as pessoas são proibidas de expressar ideias críticas em relação ao governo.

No mesmo estudo, e relativamente às responsabilidades que os adolescentes atribuem ao governo, a análise factorial confirmatória revelou a existência de dois factores: responsabilidades do governo relacionadas com a economia (por exemplo, garantir um emprego, controlar os preços, apoiar a indústria) e responsabilidades do governo relacionadas com a sociedade (por exemplo, proporcionar assistência na saúde, educação, assegurar oportunidades políticas para as mulheres); no geral, os adolescentes atribuíram mais importância aos itens relacionados com a sociedade do que com a economia (Torney-Purta *et al.*, 2001). Convém notar que os currículos das escolas costumam enfatizar este carácter social, mais do que o económico, do papel do governo. Em Portugal, existem diferenças significativas de género, sendo que as raparigas atribuem mais importância às responsabilidades do governo relacionadas com a sociedade do

que os rapazes. Nas responsabilidades económicas não surgiram diferenças significativas de género.

Para que a democracia participativa passe de um ideal à realidade, os cidadãos têm que estar interessados em participar no processo político. O interesse político, pré-requisito para uma participação responsável, é definido como o interesse geral que uma pessoa apresenta em relação a assuntos políticos. Para uma democracia ser bem sucedida, os cidadãos devem estar a par das questões políticas que estão a ser alvo de debate e decisão em seu nome e devem expressar os seus pontos de vista, através do voto nas eleições periódicas e desenvolvendo acções concretas com o objectivo de influenciar decisões. No estudo de Hahn (1998), os estudantes que tinham atingido ou estavam próximos da idade de voto estavam politicamente mais interessados do que os estudantes mais novos. Além disso, em todos os países envolvidos, os jovens expressaram mais interesse em questões relacionadas com as notícias da actualidade do que em assuntos definidos por eles próprios como estritamente políticos, ou seja, aquilo que os líderes de partidos políticos fazem. Assim, num estudo realizado em 1994 na Alemanha (Hahn, 1998) com uma amostra nacional representativa constituída por 1444 estudantes do ensino secundário, 35% dos sujeitos afirmaram estar interessados ou muito interessados em política, enquanto 54% afirmaram não estar muito interessados em política. No entanto, manifestaram-se interessados numa variedade de assuntos sociais. Na investigação levada a cabo por Torney-Purta *et al.* (2001), os adolescentes de 14 anos estão apenas moderadamente interessados em política, na maioria dos países envolvidos. Em Portugal não se verificaram diferenças significativas de género, ao contrário da maioria dos países, em que os rapazes expressam níveis de interesse político superiores em relação às raparigas. O interesse político e a exposição a notícias políticas podem contribuir para o conhecimento político dos jovens, assim como podem estar relacionados com as atitudes e concepções de cidadania e democracia dos jovens.

Eficácia política é a crença ou o sentimento de que os cidadãos têm poder para influenciar decisões do governo. Hahn (1998) distingue *political efficacy* (eficácia política) de *political confidence* (traduzido aqui por auto-eficácia política), correspondendo a primeira à crença em abstracto, enquanto que a segunda se prende com a crença de que a própria pessoa pode influenciar as decisões que são tomadas nos grupos a que pertence. Podemos ainda distinguir eficácia externa –

crença de que o governo é responsivo aos cidadãos – de eficácia interna – crença de que o indivíduo pode mobilizar recursos pessoais para exercer influência política. A eficácia política colectiva refere-se à crença de que juntar-se em grupos é uma medida eficaz para resolver os problemas da comunidade.

Na investigação de Hahn (1998), os adolescentes, em geral, parecem pensar que os cidadãos em abstracto podem influenciar as tomadas de decisões políticas e estão optimistas acerca da sua própria influência no futuro. Contudo, manifestam algumas dúvidas acerca da influência da sua família nas decisões do governo no momento actual. Tendo em conta o baixo nível de confiança política encontrado na referida investigação, é de algum modo surpreendente como muitos jovens ainda acreditam que vale a pena tentar influenciar decisões políticas. A importância desta dimensão é reforçada por Campbell, Converse, Miller, e Stokes (1964), na medida em que estes autores apontam para o facto de ser mais provável as pessoas que sentem que os cidadãos podem influenciar as tomadas de decisão políticas sentirem que vale a pena participar, em comparação com as pessoas com um baixo nível de eficácia política. Relativamente à auto-eficácia política, a maioria dos estudantes mostrou-se confiante acerca da sua capacidade para influenciar decisões em geral, nos grupos a que pertence (Hahn, 1998). No entanto, quando a decisão a ser tomada tinha um conteúdo claramente político, os estudantes estavam menos certos da sua influência.

Aludiremos, ainda, a uma dimensão intimamente relacionada com a eficácia política: a alienação política. Podemos considerar a existência de um *continuum*, em que num extremo temos a alienação política, ou seja, o sentimento por parte dos cidadãos de que têm uma conexão mínima com o exercício do poder político ou a percepção de que os indivíduos não podem fazer nada para afectar a acção do governo (as pessoas politicamente alienadas sentem-se elas próprias *outsiders*), e no outro a eficácia política, isto é, a capacidade percebida da pessoa para influenciar a política governamental e o sistema político (Reef & Knoke, 1999). Estes autores defendem que, se inicialmente a alienação política era perspectivada como um fenómeno social objectivo, é actualmente reconhecida como uma atitude subjectiva, psicológica e individual do sujeito. Refere-se, portanto, a uma relação de vinculação, a uma identificação ou afastamento/alheamento em relação aos vários actores e instituições do sistema político. Tem havido alguma especulação, mas relativamente pouca investigação sobre as causas e pré-condições da

alienação política, bem como sobre as suas consequências (Reef & Knoke, 1999). Para estes autores, a investigação tem apontado a existência de uma relação inversa entre alienação política e várias formas de participação política, tal como votar, interesse em assuntos políticos, discussões políticas, fornecimento de contributos políticos a partidos ou candidatos, filiação partidária e envolvimento em organizações políticas.

Uma outra dimensão diz respeito à actividade política futura, ou seja, a predisposição dos jovens para o envolvimento em actividades políticas quando forem adultos. Encorajar os jovens a tornarem-se cidadãos que votam, participam noutras tentativas de influenciar os processos de decisão política e desenvolvem acções nas suas comunidades são aspectos mencionados em muitos países como objectivos da educação para a cidadania. No estudo de Hahn (1998), de forma geral, as expectativas dos adolescentes relativamente ao seu envolvimento numa variedade de actividades políticas quando adultos reflectem as suas afirmações sobre o seu reduzido interesse corrente na esfera política. No estudo de Torney-Purta *et al.* (2001), a actividade política futura mais escolhida pelos adolescentes foi votar nas eleições nacionais. Recolher dinheiro para instituições de caridade surge em segundo lugar, com as raparigas portuguesas mais predispostas a envolverem-se nesta actividade do que os rapazes portugueses. A seguir surgem actividades relacionadas com movimentos sociais, como recolher assinaturas e participar em manifestações não violentas. A maior parte dos adolescentes, sem diferenças significativas entre rapazes e raparigas portugueses, não tenciona participar em actividades políticas convencionais como juntar-se a um partido político, escrever cartas para jornais sobre preocupações sociais e políticas, e ser candidato a um cargo local. Mesmo assim, Portugal situa-se acima da média internacional nesta escala, talvez devido às consideráveis mudanças políticas nos últimos 30 anos. Apenas uma minoria, e essencialmente rapazes, acredita que irá envolver-se em actividades de protesto como pintar *slogans* em paredes, bloquear o trânsito e ocupar edifícios. Convém ter em conta que se trata de actividades não convencionais e ilegais em muitos dos países participantes no estudo.

Desenvolver a participação política entre os jovens é uma das preocupações de uma sociedade democrática (Haight, 2000), constituindo um indicador da saúde e do funcionamento dos sistemas políticos (Brady, 1999). Trata-se de uma característica central da democracia (Torney-Purta *et al.*, 2001), na medida em que

é através da participação política que as pessoas podem manifestar ao governo as suas necessidades, preocupações e problemas. A análise do conhecimento cívico e político, bem como das concepções de cidadania e democracia dos adolescentes, permitem recolher informação sobre a sua habilidade para reconhecer o papel da participação dos cidadãos. No entanto, é vital saber até que ponto os jovens efectivamente participam nas actividades que lhes estão acessíveis nas suas comunidades.

Podemos considerar, segundo Brady (1999), que a definição de participação política contém quatro aspectos básicos: *actividades* ou *acções*, *cidadãos comuns*, *política* e *influência*. Assim, a participação política requer a acção, algo que o sujeito faz, não bastam pensamentos ou tendências. As medidas de interesse político, eficácia política, informação política e preocupação intensa com um assunto político referem-se apenas às motivações ou disposições que inclinam as pessoas para se envolverem politicamente, mas não nos dizem se efectivamente a pessoa desenvolveu uma acção política. Estas variáveis podem estar altamente relacionadas com a actividade política, mas não são medidas de actividade política. Por outro lado, a acção é desenvolvida por cidadãos comuns e não pertencentes a uma determinada elite. A participação política não diz respeito a acções não-políticas, tais como as actividades diárias que os sujeitos fazem em casa, no trabalho ou noutras organizações, que não têm como intenção a influência nas acções governamentais. Estas actividades quotidianas são determinantes importantes da actividade política, mas só se tornam actividade política realmente a partir do momento em que há uma tentativa directa para afectar o curso do governo. Para além de conterem um conteúdo político, as acções envolvem um elemento final – uma tentativa de influenciar resultados políticos. Nesta perspectiva, portanto, o informar-se politicamente através da leitura de jornais toca o domínio da participação política, mas não é uma tentativa directa de influenciar a política.

No entanto, frequentemente as experiências políticas são tratadas como o envolvimento dos sujeitos em actividades políticas, podendo prender-se, por exemplo, com o acompanhamento das notícias através da televisão, do jornal, da internet ou da rádio, com a discussão de assuntos políticos com outras pessoas (pais, colegas, professores), com a assinatura de uma petição para um grupo de protesto, ou com a participação numa campanha política. Assim, podemos

considerar a existência de indicadores passivos de preocupação e interesse pela política, que influenciam a política apenas indirectamente (por exemplo, seguir as notícias através dos meios de comunicação social, ou discutir assuntos políticos com outras pessoas), para além da existência das actividades políticas propriamente ditas, consideradas mais activas, envolvendo e mobilizando mais o indivíduo (por exemplo, participar numa manifestação), que têm como objectivo influenciar directamente o sistema político.

Uma outra distinção diz respeito ao carácter estritamente político ou não das actividades em causa. Votar, participar numa campanha ou pertencer a um partido político são actividades políticas em sentido mais estrito, convencional e estandardizado. Mas as actividades políticas, em sentido mais lato, incluem acções convencionais (por exemplo, contactar um político, escrever cartas para os meios de comunicação social sobre preocupações sociais e políticas) e acções menos convencionais (acções de protesto, por exemplo, assinar uma petição ou acções de boicote). Marsh e Kaase (1979) apresentaram uma classificação de actos políticos não convencionais, situando-os num *continuum* que vai desde comportamentos como a assinatura de uma petição até outras formas de protesto, tais como manifestações, boicotes, greves, ocupações, bloqueios, danificação de propriedade e violência. A expressão *convencional* remete aqui para as actividades tradicionalmente categorizadas como políticas e é comum na literatura. Mas, convém referir que a classificação de uma actividade em convencional ou não convencional varia de país para país, do seu ambiente legal e cultural, assim como vai sofrendo transformações ao longo do tempo. Por exemplo, actualmente o bloqueio de estradas no nosso País é uma actividade ilegal, mas era, até há algum tempo, uma forma habitual, e não punida por lei, de protesto.

No estudo de Torney-Purta *et al.* (2001), foram encontradas diferenças de género significativas, com resultados mais elevados nos rapazes ao nível da participação na discussão de temas políticos. Como preditores da probabilidade dos adolescentes votarem quando forem adultos, foram identificadas as variáveis de conhecimento cívico, a percepção dos estudantes de que aprenderam na escola a importância de votarem e a frequência com que vêem notícias na televisão. Relativamente à utilização dos meios de comunicação social, a amostra de Hahn (1998) mostrou claramente que a televisão é o meio que aqueles adolescentes mais usam para se manterem a par dos assuntos da actualidade. Na investigação de

Torney-Purta *et al.* (2001), também as notícias na televisão são a principal fonte de informação política dos adolescentes. Em segundo lugar surgem os jornais e, em terceiro, a rádio. O facto de os jovens verem programas de notícias na televisão constitui um preditor positivo de conhecimento cívico em metade dos países envolvidos e da probabilidade de votarem no futuro em quase todos os países.

Em síntese, apesar da importância do envolvimento activo dos cidadãos no desenvolvimento da democracia, verifica-se uma apatia, falta de confiança política e um cinismo crescente por parte dos jovens em relação ao domínio político, bem como um reduzido envolvimento em actividades políticas, em particular nas que podemos caracterizar como mais convencionais.



## **CAPÍTULO III**

### **OBJECTIVOS E METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO JUNTO DE UMA AMOSTRA DE JOVENS PORTUGUESES**

## 1. Objectivos do estudo

O estudo aqui apresentado tem como principal objectivo analisar a influência da dimensão moral do desenvolvimento psicológico dos jovens e da qualidade das suas experiências de vida em diversos contextos nas suas concepções, atitudes e comportamentos políticos. Numa altura em que as questões da cidadania se colocam com grande relevância, interessa perceber o papel de dimensões centrais do sistema pessoal – competência moral –, por um lado, e de dimensões contextuais – experiências e contextos de vida –, por outro, em dimensões periféricas do sistema pessoal – concepções, atitudes e comportamentos políticos –, relacionadas com a vivência da política e da cidadania na população juvenil. A análise conjunta destas dimensões revela-se inovadora, tendo em conta a escassez de literatura a ela dedicada.

A operacionalização das dimensões consideradas neste estudo decorre de diversos factores. A opção pela competência moral enquanto dimensão central do sistema pessoal deriva do seu reconhecimento na literatura como uma variável significativa no domínio da cidadania e da política (Campos, 1990-c; Fonseca, 2000; Lind, 1996, 1999-b), e também das vantagens de um instrumento de observação de papel e lápis amplamente usado em estudos anteriores (Lind, 1997).

As dimensões contextuais observadas remetem para o impacto da escola, enquanto contexto a que são acometidas funções de promoção da cidadania, e para as oportunidades de vivência e integração de experiências desafiantes no contexto escolar e na sociedade civil. No primeiro caso, foram considerados dois percursos educativos com relevância na sociedade portuguesa: os cursos do ensino secundário, de carácter geral ou tecnológicos, e os cursos de formação profissional de aprendizagem em alternância, de nível III (com duração também de três anos, que conferem equivalência ao 12.º ano). No segundo, consideram-se as oportunidades que os jovens têm à sua disposição no contexto educativo e na sociedade civil para assumirem reais responsabilidades, e para reflectirem acerca dessas experiências.

Finalmente, as dimensões periféricas do sistema pessoal incluem as concepções, atitudes e comportamentos políticos, que têm sido amplamente consideradas em investigações nacionais e europeias (Braga da Cruz, 1995; Hahn, 1998; Ichilov,

1988, 1991; NCES, 2001; Robinson, Shaver & Wrightsman, 1999; Torney-Purta *et al.*, 2001; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998). A inclusão destas variáveis permitirá, ainda, uma caracterização da forma como os jovens vivem a dimensão política, analisando, por exemplo, os seus níveis de interesse e participação política. Tal como é usual acontecer em algumas investigações (Horgan & Rodgers, 2000; Mondak & Gearing, 1998), as atitudes e comportamentos políticos são observados em geral e em relação a uma situação específica que gerou uma intensa mobilização da sociedade portuguesa: o processo de independência de Timor Leste, com a realização do referendo em 1999. Desta forma, é possível perceber em que medida situações concretas poderão influenciar o envolvimento político dos jovens. Um outro aspecto que merece especial atenção é a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), nomeadamente a internet, como forma de participação política dos jovens (passiva, como recolha de informação, ou activa, enquanto meio para expressar uma opinião, por exemplo). O impacto da internet como forma de participação política tem sido analisado por vários autores (Haythornthwaite, 2001; Ichilov, 1998; Katz, Rice & Aspden, 2001; Kavanaugh & Patterson, 2001; Wellman, Haase, Witte & Hampton, 2001), havendo mesmo referências a que vivemos numa era de democracia electrónica (Monteiro, 1999). Assim, este meio é comparado com outros meios de comunicação, como a televisão, o jornal e a rádio, averiguando até que ponto a internet constitui uma via de participação política a que os jovens recorrem, ou se, pelo contrário, não lhes está acessível.

O estudo considera, ainda, os efeitos do género, da idade e do nível cultural (operacionalizado a partir do número de livros em casa enquanto indicador de literacia familiar) nas várias dimensões, ou seja, na competência moral, nas experiências e contextos de vida e nas concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens.

## **2. Fundamentação da escolha das dimensões em análise e instrumentos utilizados**

Este trabalho assume, como já referimos, uma perspectiva desenvolvimental-ecológica sobre a política, explorando o papel de vários contextos de vida (escola

e instituições da sociedade civil) dos jovens na promoção das suas concepções, atitudes e comportamentos no domínio da cidadania. Assim, são observadas dimensões do sistema pessoal – centrais e periféricas – que se consideram pertinentes na compreensão da relação dos jovens com a política, e dimensões contextuais que podem contribuir para influenciar esta relação. Passaremos, de seguida, à fundamentação da selecção das dimensões que foram alvo deste estudo e à descrição dos instrumentos utilizados para a sua observação.

### *2.1 Dimensões centrais do sistema pessoal: a competência moral*

O desenvolvimento moral tem sido uma dimensão largamente estudada em diversos domínios da psicologia. No entanto, no âmbito da psicologia política, esta variável tem sido associada principalmente a questões de preferências políticas e/ou partidárias (Barnett, Evens & Rest, 1995; Emler, Palmer-Cantom, & St James, 1995; Thoma, 1993; Thoma, Narvaez, Rest & Derryberry, 1999), relacionando opções de esquerda ou de direita com níveis de desenvolvimento moral distintos.

Neste estudo, centrar-nos-emos na competência moral, que, segundo Kohlberg (1964, p. 425), consiste na «capacidade para tomar decisões e fazer julgamentos que são morais (isto é, baseados em princípios internos) e para agir de acordo com tais julgamentos». A competência moral tem sido afirmada como um dos requisitos necessários para a vivência em democracia (Lind, 1999-a), que torna necessário emitir juízos sobre situações complexas, formular opiniões em confronto com opiniões contraditórias e agir em conformidade com princípios morais e éticos. Lind defende a relevância, nas democracias modernas, da «resolução de problemas ou dilemas através da negociação e da discussão, mais do que através do uso de poder, força ou violência» (p.1). Sendo assim, um importante pré-requisito para a negociação é «a capacidade dos participantes se ouvirem mutuamente, mesmo sendo elementos opostos ou até inimigos» (p. 1). Ou seja, é necessário «considerar argumentos não só de pessoas que apoiam a nossa opinião, mas também de pessoas que a ela se opõem» (p. 1), para que possa ocorrer uma participação efectiva numa sociedade plural democrática. Assim, torna-se pertinente relacionar a competência moral dos indivíduos com as suas concepções, atitudes e comportamentos políticos.

Utilizamos a versão portuguesa do *Moral Judgment Test* (MJT, Lind, 1996), adaptada a partir da versão brasileira de Lind e Bataglia (Lind, 2002). Este instrumento foi baseado no estudo de Keasey (1974), onde se constata que as crianças concordam fortemente com qualquer argumento que apoie a sua opinião num determinado assunto e discordam com argumentos opostos; Lind (1996) desenvolveu um teste experimental da competência moral, em que os sujeitos são confrontados com uma série de argumentos a favor e contra a solução considerada desejável pelo sujeito para resolver dilemas. O MJT permite observar a competência moral essencialmente através do registo de como o sujeito lida com contra-argumentos, ou seja, argumentos opostos à sua posição num problema difícil. Esta é a principal característica deste instrumento.

A versão estandardizada do MJT contém duas histórias, que constituem dois dilemas morais. Em cada uma delas existe uma pessoa que está perante um dilema, pois independentemente do que a pessoa decidir, irá entrar em conflito com algumas regras de conduta. Assim, tal como no DIT – Defining Issues Test (Rest, 1979) interessa a *qualidade* da decisão, com as razões que estão por detrás, e não propriamente a decisão em si. É pedido aos sujeitos que avaliem o grau de aceitabilidade de determinados argumentos, seis apoiando a decisão do protagonista da história e seis contrariando-a. A cada argumento corresponde um diferente nível de raciocínio moral, segundo Kohlberg (1984). Mas, antes de avaliar até que ponto os argumentos são justificáveis, o sujeito indica o seu grau de concordância com o comportamento da personagem. As reacções do sujeito aos argumentos a favor da sua opinião indicam o seu estágio de raciocínio moral preferido para resolver o dilema, enquanto que as suas reacções aos argumentos contra a sua opinião fornecem informações sobre a sua capacidade para usar consistentemente um determinado nível de raciocínio moral ao avaliar o comportamento dos outros. Ou seja, um sujeito obtém um elevado nível de competência moral apenas se o seu julgamento de argumentos a favor e contra revelar alguma consistência.

O índice principal que deriva deste instrumento é o índice C, que corresponde ao grau de competência moral, indicando até que ponto os julgamentos dos sujeitos são determinados por considerações morais, mais do que por considerações não morais, como por exemplo, a tendência para fazer com que os argumentos vão de encontro à sua própria opinião num determinado assunto. Noutras palavras,

reflecte a capacidade da pessoa para julgar argumentos de acordo com a sua qualidade moral e não de acordo com a concordância à sua opinião ou outros factores. O autor afirma que é necessário um nível considerável de desenvolvimento cognitivo-moral para julgar argumentos opostos pela sua qualidade moral, mais do que por características não morais. O índice C varia de 1 a 100, consistindo, tecnicamente, na percentagem de variância do padrão total de resposta de um indivíduo que pode ser atribuída à qualidade moral dos argumentos em causa (Lind, 1996). O índice C não reflecte, portanto, as suas opiniões em questões concretas, nem a sua aceitação ou rejeição de determinadas normas sociais, nem os seus valores ou atitudes morais.

As investigações realizadas com este instrumento, incluindo a versão em língua portuguesa, comprovam que o *Moral Judgment Test* permite observar o nível de competência moral dos indivíduos, apresentando níveis satisfatórios de fiabilidade e validade.

## *2.2 Dimensões contextuais: contextos de vida e qualidade das experiências de participação*

As dimensões contextuais foram, neste estudo, operacionalizadas de duas formas. Em primeiro lugar, através da consideração, no desenho da investigação, de dois contextos educativos distintos, nomeadamente cursos do ensino secundário e cursos de formação profissional. Esta opção tem sido assumida noutros estudos, tanto a nível nacional como europeu, que têm demonstrado que estes dois percursos educativos produzem efeitos diferenciados em matéria de promoção do desenvolvimento dos jovens (Ichilov, 1991; Lind, 1996). Atenda-se, ainda, a que a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro), que abrange quer o ensino secundário, quer a formação profissional, salienta, como referimos no capítulo primeiro, a promoção da vivência democrática dos alunos ou formandos como um objectivo educacional relevante. No entanto, a natureza dos cursos é bastante distinta, possuindo objectivos próprios e modos de organização e funcionamento diferenciados. Em segundo lugar, a dimensão contextual teve em conta a qualidade das experiências proporcionadas na escola e fora da escola, nomeadamente a existência de oportunidades de desempenho real

de responsabilidades e de reflexão guiada, consideradas como promotoras do desenvolvimento psicológico dos indivíduos (Sprinthall, 1991-b; Lind, 1996). Ao longo deste trabalho foi já salientada a importância dos contextos de vida na promoção do desenvolvimento, sendo portanto relevante analisar que tipo de oportunidades estão realmente acessíveis aos jovens no contexto educativo que frequentam, bem como no meio envolvente.

O contexto escolar inclui, assim, cursos do ensino secundário e cursos de formação profissional. Os primeiros, na sua dupla natureza de ciclo intermédio de prosseguimento de estudos e de ciclo de formação terminal, englobam os cursos secundários de carácter geral, predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos, que preparam os estudantes para a entrada num curso superior, fornecendo um diploma de conclusão dos estudos secundários, sem qualquer qualificação profissional, e os cursos secundários tecnológicos, predominantemente orientados para a vida activa, que, para além de conferirem a conclusão de estudos secundários, permitindo, portanto, a candidatura ao ensino superior, fornecem um diploma de qualificação profissional de nível III, facilitando o ingresso no mercado de trabalho. Os cursos de formação profissional de aprendizagem em alternância desenvolvem-se num centro ou pólo de formação e numa empresa, alternadamente, e conferem uma qualificação profissional de nível III, obtendo equivalência escolar ao 12.º ano. Tem-se verificado uma tendência para os cursos de aprendizagem em alternância serem mais procurados por alunos com resultados escolares mais baixos, rejeitados pelo sistema regular de ensino, e com níveis sócio-económicos inferiores (Ichilov, 1991).

A qualidade das experiências de vida na escola e na sociedade civil foi observada a partir de uma adaptação de um questionário que considera as oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada nos contextos de vida dos sujeitos (ORIGIN/u – *Opportunities for Role-Taking and Guided Reflection in College and University Students*, Lind, 1996). Este questionário permite reunir informação sobre as reais oportunidades que estão acessíveis e que os sujeitos tiveram oportunidade de experienciar. O ORIGIN/u está organizado de forma a incluir experiências de desempenho de papéis e de reflexão tanto na escola (considerando aqui as oportunidades curriculares e extracurriculares) como na sociedade civil (Quadro III.1).

## Quadro III.1

*Desenho do questionário ORIGIN/u para avaliar as oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada nos ambientes de aprendizagem (adaptado de Lind, 1996)*

Domínio do ambiente de aprendizagem dos estudantes	Oportunidades de desempenho de papéis	Oportunidades de reflexão guiada
Escola		
Curricular	Apresentaste a tua opinião acerca das matérias, apresentaste trabalhos nas aulas, etc.?	Recebeste a ajuda dos teus professores, de outros colegas, etc.?
Extracurricular	Participaste em actividades da associação de estudantes, órgãos de gestão da escola, etc.?	Professores, estudantes que fizeram algo semelhante, etc., estiveram disponíveis?
Sociedade civil	Participaste em actividades de associações ou clubes desportivos, grupos religiosos, etc.?	Pessoas experientes, amigos, etc. estiveram disponíveis?

As principais alterações efectuadas prendem-se com a adaptação do questionário aos contextos educativos contemplados neste estudo (ensino secundário e formação profissional de nível III) e às idades dos jovens que iriam ser inquiridos. Assim, foram eliminados alguns itens, tais como «Já alguma vez viajaste por tua conta (sem os pais ou outros familiares) durante mais de dois meses?». Há um conjunto de itens que foi também retirado, referente ao desempenho de funções de assistente ou monitor na universidade, tendo sido acrescentado, no conjunto relativo ao ambiente curricular, o desempenho do papel de delegado de turma. Foram, ainda, acrescentados alguns itens referentes a grupos existentes na escola (grupos desportivos) e na sociedade civil (autarquias e solidariedade com Timor). Outras adaptações foram efectuadas, ao nível da linguagem, aproximando-a dos contextos educativos em causa, e ao nível da grelha de resposta, uniformizando-a ao longo de todo o instrumento numa escala de tipo Likert em quatro níveis, de *nunca a muitas vezes*.

### *2.3 Dimensões periféricas do sistema pessoal: concepções, atitudes e comportamentos políticos*

A investigação no domínio da socialização e psicologia políticas tem investido no estudo de diversas variáveis, desde a análise de conhecimentos e concepções à



observação de atitudes e comportamentos políticos (Braga da Cruz, 1995; Hahn, 1998; Ichilov, 1988, 1991; NCES, 2001; Robinson, Shaver & Wrightsman, 1999; Torney-Purta *et al.*, 2001; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998). Neste estudo, elegemos como variáveis as concepções de cidadania, o interesse político, a eficácia política, a actividade política futura e as experiências políticas. Passaremos, de seguida, à explicitação das razões que estiveram subjacentes a estas escolhas e à caracterização das escalas utilizadas para a observação destas variáveis. Todas estas escalas são compostas por itens nos quais os sujeitos se devem posicionar numa escala de Likert de quatro pontos, manifestando o seu grau de concordância ou a frequência/intensidade de determinada afirmação.

Estas variáveis foram observadas através de um conjunto de escalas adaptadas a partir de diversa literatura existente neste domínio. A escala das concepções de cidadania foi adaptada com base no Estudo Internacional de Educação Cívica levado a cabo pela IEA – *The International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Torney-Purta *et al.*, 2001), que incluía afirmações que os adolescentes tinham que classificar de 1 a 4, consoante a importância que atribuíam a cada item. O interesse político, a eficácia política, a actividade política futura e as experiências políticas foram adaptadas essencialmente a partir de Hahn (1998).

As *concepções de cidadania* permitem aceder às percepções dos jovens acerca do que é um bom cidadão, ou seja, que tipo de características são valorizadas em termos das responsabilidades e deveres (e não tanto nos direitos) de cidadania. A investigação neste domínio não é abundante no que concerne a população juvenil, em comparação com a população adulta. Num país como Portugal, em que a democracia se instalou há menos de três décadas, interessa analisar a forma como os jovens concebem o papel do cidadão. Estas percepções podem incluir características políticas (percepção do papel de cidadão como activo ou passivo) e não políticas (por exemplo, características pessoais como a honestidade, relação com a família e o trabalho), concebendo o papel de cidadão como restrito à esfera política ou como um compromisso mais abrangente com a própria comunidade e sociedade (Ichilov, 1988). Os 18 itens que compõem esta escala referem-se a características que podem ser atribuídas a alguém, de modo a poder ser considerado um bom cidadão. Incluem comportamentos como «participar em conversas sobre temas políticos», «ser um bom trabalhador» e «votar nas eleições».

Os jovens manifestam o seu grau de concordância numa escala de Likert de quatro pontos, de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

Uma outra variável observada neste trabalho, que tem sido largamente estudada, é o *interesse político* (Braga da Cruz, 1995; Hahn, 1998; Torney-Purta *et al.*, 2001; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998). Estes estudos apontam para o reduzido ou apenas moderado interesse dos jovens e adolescentes pela política. Trata-se de uma variável pertinente, uma vez que o interesse político pode ser considerado um pré-requisito para a participação responsável por parte dos cidadãos (Torney-Purta *et al.*, 2001), indispensável ao bom funcionamento do sistema democrático. O interesse político foi observado através de dois itens considerados individualmente, em que os jovens classificam, numa escala de Likert de quatro pontos, de *nada a muito*, o seu grau de interesse por assuntos políticos, por um lado, e por assuntos da actualidade, por outro. Esta distinção teve como suporte os resultados qualitativos de Hahn (1998), que revelam um maior interesse dos jovens pelos assuntos que acompanham nas notícias em geral, em comparação com os assuntos que definem como *políticos*.

A *eficácia política* tem sido alvo de múltiplas investigações (Hahn, 1998; Ichilov, 1988, 1991; Robinson, Shaver & Wrightsman, 1999; Torney-Purta *et al.*, 2001), por se encontrar frequentemente associada à participação política (Reef & Knoke, 1999). Permite examinar até que ponto os sujeitos se sentem confiantes e competentes para influenciar o decurso dos acontecimentos políticos e qual a sua crença na abertura e receptividade do governo. Esta variável foi observada em quatro vertentes distintas. Uma primeira diz respeito à *eficácia política colectiva*, que consiste na crença em abstracto de que os cidadãos podem influenciar o processo de tomada de decisão política (Hahn, 1998). Exemplos de itens são «o voto das pessoas é importante para decidir como as coisas correm neste país», ou «uma decisão do governo pode ser mudada se muitas pessoas disserem que não concordam com ela». A segunda vertente refere-se à *auto-eficácia política*, conceito utilizado por Hahn para descrever a crença do indivíduo de que pode influenciar a tomada de decisões nos grupos em que participa. Exemplos de itens são «sou capaz de influenciar decisões em grupos», ou «consigo influenciar as pessoas a votar num determinado partido ou candidato nas eleições». A terceira vertente diz respeito à *eficácia na escola*, ou seja, a crença de que os alunos podem influenciar as decisões e a resolução de problemas na escola. Por exemplo, «se os alunos se

juntarem num grupo ou numa associação de estudantes podem influenciar as decisões que são tomadas na escola/centro de formação», ou «quando se fala sobre assuntos da escola/centro de formação e do seu funcionamento, manifesto a minha opinião». A última vertente refere-se à *eficácia política em relação ao processo de independência de Timor Leste*. Assim, os itens incluíam afirmações como «pessoas como eu puderam influenciar decisões relacionadas com a situação de Timor Leste», ou «enviar e-mails foi um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem o que pensavam sobre a situação em Timor Leste». Os jovens situaram as suas respostas numa escala de Likert de quatro pontos, de *discordo totalmente* a *concordo totalmente*.

A *actividade política futura* diz respeito às disposições dos sujeitos relativamente ao seu comportamento político no futuro. Tendo em conta que os adolescentes se encontram num período de construção da sua identidade, torna-se interessante analisar a percepção dos jovens relativamente às acções que consideram que irão desenvolver ou não quando forem adultos, podendo as actividades ser mais ou menos convencionais, mais passivas ou activas, apesar de ser claro que as intenções de comportamentos futuros não predizem necessariamente as acções efectivas que os jovens levarão a cabo no futuro. Perguntou-se aos jovens que tipo de actividades pensam que irão realizar no futuro, como por exemplo, «votar em eleições», «usar a televisão para te manteres informado sobre os assuntos políticos», ou «participar em manifestações». A grelha de resposta, também tipo Likert em quatro ponto, variava de *de certeza que não* a *de certeza que sim*.

Assumindo que a participação política constitui uma característica central da democracia, é fundamental atender às *experiências políticas* dos jovens enquanto fonte de informação acerca do repertório de comportamentos característicos desta população. Estas experiências podem ser mais activas ou passivas, mais inovadoras ou tradicionais, de carácter político mais estrito ou mais lato. Corresponde ao que os jovens efectivamente implementam no seu dia-a-dia enquanto cidadãos em desenvolvimento. Assim, foi perguntado aos jovens com que frequência, no último ano, realizaram diversas actividades, tais como «falar sobre acontecimentos políticos com os teus pais», «usar emblemas de partidos políticos», ou «recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social». Foi utilizada uma escala de Likert também de quatro pontos, de *nunca* a *muitas vezes*.

A análise pormenorizada da informação recolhida através destes instrumentos é útil em si mesma, uma vez que permite caracterizar as concepções que os jovens constróem acerca da cidadania, o seu grau de interesse político, o seu sentimento de eficácia política, a sua disposição para o envolvimento em actividades políticas no futuro e o tipo de experiências que já viveram neste domínio. Além disso, estas dimensões serão objecto de associação com outras variáveis, tentando explorar em que medida diferentes factores são relevantes para diferenciar concepções, atitudes e comportamentos políticos.

### **3. Questões de investigação e hipóteses**

Este estudo visa dar resposta a diversas questões:

(Q1) Será que a competência moral influencia as concepções de cidadania, as atitudes e os comportamentos políticos dos jovens?

(Q2) Será que as experiências de vida dos jovens influenciam as suas concepções, atitudes e comportamentos políticos? Existirão diferenças consoante o tipo de percurso educativo escolhido pelos jovens, comparando um curso do ensino secundário com um curso de formação profissional de aprendizagem em alternância? Será que a vivência e integração de experiências desafiantes influencia as concepções, atitudes e comportamentos políticos?

(Q3) Como é que os jovens organizam as percepções do papel de cidadão? Quais os níveis de interesse político, eficácia política, actividade política futura e experiências políticas? Tendo em conta que o processo de independência de Timor Leste teve um grande impacto na população portuguesa, será que os níveis de eficácia e participação política são superiores, comparando estas variáveis em geral com a situação específica referida? Até que ponto os jovens utilizam a internet como forma de recolha de informação sobre assuntos políticos e de participação política, em comparação com outros meios de comunicação?

(Q4) Tendo em conta que o género, a idade e o nível de literacia familiar constituem factores de diferenciação da população juvenil, em que medida existem, em função destas três variáveis, diferenças na competência moral, nas

experiências de vida na escola e na sociedade civil e nas concepções, atitudes e comportamentos políticos?

Tendo como referência a literatura existente neste domínio, são de esperar algumas relações entre estas variáveis, permitindo a formulação das seguintes hipóteses:

Em relação à Questão 1, a investigação tem-se debruçado, como vimos, essencialmente na análise dos efeitos do desenvolvimento moral em preferências políticas e/ou partidárias. De qualquer forma, tendo em conta que o desenvolvimento moral é uma dimensão importante na vivência da cidadania democrática (Lind, 1999-b), podemos colocar a hipótese, de carácter exploratório, de que níveis de competência moral mais elevados estão associados a graus superiores de interesse político (H1), eficácia política (H2), actividade política futura (H3) e experiências políticas (H4). Não há literatura que fundamente que níveis de desenvolvimento moral mais elevados estejam associados a diferentes concepções do que é um bom cidadão. Será, contudo, interessante analisar se a concepção de bom cidadão enquanto pessoa activa ou passiva, com intervenção social ou política, mais tradicional ou inovadora, tem alguma relação com o nível de competência moral dos sujeitos.

No que diz respeito à Questão 2, diversos estudos têm demonstrado a desvantagem, em vários domínios do desenvolvimento psicológico, dos formandos de cursos de formação profissional em alternância, em comparação com os estudantes de cursos de ensino secundário (Ichilov, 1991; Lind, 1996). No entanto, no âmbito da psicologia política, não encontramos literatura suficiente que nos permita formular uma hipótese clara relativamente à existência de diferenças no interesse político, eficácia política, actividade política futura e experiências políticas, consoante o percurso educativo. Esta questão assumirá, portanto, um carácter essencialmente exploratório. No entanto, a investigação tem demonstrado a importância dos contextos de vida e das oportunidades que estes proporcionam aos indivíduos na promoção de competências do sistema pessoal no domínio da política e da cidadania (Hahn, 1998; NCES, 2001; Torney-Purta *et al.*, 2001). Assim, torna-se interessante analisar os efeitos da vivência e integração de experiências no contexto educativo e na sociedade civil nas atitudes e comportamentos políticos dos jovens, sendo de esperar que a existência dessas

experiências conduza a níveis superiores de interesse político (H5), eficácia política (H6), actividade política futura (H7) e experiências políticas (H8). Será também pertinente observar os efeitos das experiências de vida dos jovens nas suas concepções de cidadania.

Em relação à Questão 3, o estudo levado a cabo por Torney-Purta *et al.* (2001) aponta para a distinção entre a importância da cidadania convencional e da cidadania relacionada com movimentos sociais. Os adolescentes, de 14 anos, que participaram nessa investigação, manifestam uma preferência clara pelas actividades relacionadas com movimentos sociais, tais como ajudar as outras pessoas, promover os direitos humanos ou defender o ambiente. As actividades de carácter político convencional, à excepção do voto, não se configuram como importantes para estes adolescentes. No estudo que é aqui apresentado, esperamos encontrar resultados semelhantes na valorização da cidadania associada a movimentos sociais (H9).

A investigação tem demonstrado o reduzido ou apenas moderado interesse dos jovens pelas questões políticas em diversos países (Braga da Cruz, 1995; Hahn, 1998; Torney-Purta *et al.*, 2001; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998). Por outro lado, o interesse por assuntos políticos parece ser inferior ao interesse por assuntos da actualidade em geral (Hahn, 1998). Assim, no estudo aqui apresentado, esperamos obter os mesmos resultados (H10).

No que se refere à eficácia política, no estudo de Hahn (1998), os jovens mostram acreditar que os cidadãos em abstracto podem influenciar o processo de tomada de decisão política, assim como acreditam na sua capacidade própria para influenciar decisões nos grupos em que participam. Contudo, quando estas decisões assumem contornos claramente políticos, os jovens já não se mostram tão confiantes em relação à sua capacidade de influência. Os adolescentes que participaram no estudo de Torney-Purta *et al.* (2001) acreditam que a intervenção de grupos de estudantes na escola pode ser eficaz na solução de problemas da escola. Esperamos, neste estudo, obter resultados semelhantes, com valores elevados nas três vertentes da eficácia política: eficácia política colectiva (H11), auto-eficácia política (H12) e eficácia política na escola (H13).

Diversos estudos têm demonstrado que os jovens se mostram pouco dispostos a participar, no futuro, em actividades políticas convencionais, tais como aderir a

uma organização política ou contactar com políticos (Hahn, 1998; Torney-Purta *et al.*, 2001). A excepção vai para a intenção de votar nas eleições, quando forem adultos. Por outro lado, manifestam maior adesão a actividades relacionadas com movimentos sociais, como por exemplo, recolher donativos para uma organização de caridade. No estudo aqui apresentado, esperamos encontrar resultados similares (H14).

Em relação às experiências políticas, a investigação (Braga da Cruz, 1995; Hahn, 1998; Torney-Purta *et al.*, 2001; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998) aponta para o reduzido envolvimento político dos jovens, principalmente em actividades políticas convencionais. Por outro lado, as actividades mais passivas, como a utilização dos meios de comunicação, em particular a televisão, e a participação em conversas sobre temas políticos, tem apresentado valores mais elevados de adesão por parte dos jovens, em comparação com as actividades que implicam maior mobilização e envolvimento activo dos indivíduos. Assim, neste estudo esperamos obter os mesmos resultados (H15).

A Questão 3 aponta, ainda, para que encontremos graus mais elevados de eficácia política (H16) e de experiências políticas (H17) no caso concreto do processo de independência de Timor Leste, atendendo ao facto de que o envolvimento e o significado afectivos que os jovens encontraram nesta situação poderá ter reduzido de forma significativa o alheamento da população juvenil em relação à política em geral (Braga da Cruz, 1995). A utilização da internet é apresentada enquanto questão exploratória. Numa era em que a democracia electrónica se afirma cada vez mais, interessa perceber se os jovens recorrem a esta tecnologia como forma de participação política, passiva ou activa.

Em relação à Questão 4, formulamos a hipótese de que a idade não produza diferenças significativas na competência moral (H18), atendendo a que os jovens se encontram no mesmo nível de ensino (Lind, 1997). Os estudos existentes neste domínio não nos permitem formular uma hipótese definida quanto aos efeitos do género e do nível cultural na competência moral. Quanto aos efeitos do género, idade e nível cultural nas experiências de vida dos jovens no contexto educativo e na sociedade civil, a literatura existente não nos leva a esperar uma relação particular entre estas variáveis, pelo que a questão será analisada com fins exploratórios.

No que se refere às concepções de cidadania, o género tem constituído um factor de diferenciação dos adolescentes. No já referido estudo de Torney-Purta *et al.* (2001), os rapazes portugueses apresentam valores mais elevados do que as raparigas portuguesas na importância atribuída à cidadania convencional. No entanto, atendendo a que a diferença foi encontrada em apenas mais dois países dos 28 que participaram no estudo, espera-se que os rapazes apresentem valores semelhantes aos das raparigas na cidadania convencional (H19). Na cidadania relacionada com movimentos sociais não se verificam diferenças significativas de género no caso concreto de Portugal, assim como em mais 18 países. Contudo, em alguns países as raparigas atribuem, efectivamente, mais importância à cidadania relacionada com movimentos sociais do que os rapazes (NCES, 2001). Estes dados, acrescentados ao facto de frequentemente serem encontrados resultados de investigações em que as raparigas valorizam mais as questões sociais, por exemplo, na atribuição de responsabilidades ao governo (Torney-Purta *et al.*, 2001), levam-nos a colocar a hipótese de que as raparigas apresentarão valores mais elevados na cidadania relacionada com movimentos sociais do que os rapazes (H20). Em relação à idade e ao nível cultural, neste caso observado através do número de livros em casa, não tendo sido encontrada literatura que fundamentasse a existência de diferenças significativas para estas duas variáveis não se esperam diferenças significativas entre os vários grupos (H21 e H22, respectivamente).

Em relação ao interesse político, o género tem sido referido como um factor de diferenciação da população juvenil, em que frequentemente os rapazes se mostram mais interessados pela política do que as raparigas (Torney-Purta *et al.*, 2001). Este estudo, no entanto, não encontra diferenças significativas de género em Portugal, assim como em mais nove dos vinte e oito países participantes. Hahn (1998) efectua uma revisão de estudos que analisam a relação entre género e interesse político e constata que existem resultados bastante contraditórios, quer favorecendo os rapazes, quer favorecendo as raparigas, quer revelando a inexistência de diferenças significativas de género. Assim, em relação ao género e seus efeitos no interesse político, não formulamos qualquer hipótese concreta. No que diz respeito à idade, estudos apontam para o aumento do interesse político com a idade (Hahn, 1998; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998), nomeadamente quando o jovem atinge a idade de voto. Contudo, tendo em conta



a relativa homogeneidade da amostra deste estudo em relação à proximidade da idade de voto (a média de idade é de 18,23 anos), não são de esperar diferenças significativas de idade (H23). Em relação aos efeitos do nível cultural, a literatura não nos permite formular qualquer hipótese, pelo que os será analisada com carácter exploratório.

Quanto à eficácia política, não são esperadas diferenças significativas em função do género (H24), hipótese formulada com base nos resultados da investigação de Hahn (1998). Em relação à idade e ao nível cultural, os resultados da investigação existente não permitem esperar uma relação particular entre estas variáveis.

No que se refere à actividade política futura, têm-se encontrado diferenças de género nas actividades relacionadas com movimentos sociais, como por exemplo, recolher donativos para uma instituição de caridade, em que as raparigas apresentam valores superiores aos dos rapazes, o mesmo não se verificando nas actividades políticas convencionais, em que não têm sido encontradas diferenças significativas de género (Torney-Purta *et al.*, 2001). Esperamos obter neste estudo resultados similares, com as raparigas a valorizar mais as actividades de carácter social (H25), não havendo diferenças de género nas actividades convencionais (H26). A idade não tem sido estudada como factor de diferenciação de grupos juvenis em relação a esta variável. No que diz respeito ao nível cultural, Hahn (1998) encontrou diferenças significativas entre adolescentes com um reduzido número de livros em casa e adolescentes com um número elevado, em que estes revelavam maior disponibilidade para ser politicamente activos no futuro, resultado que esperamos confirmar neste estudo (H27).

No que diz respeito às experiências políticas, a investigação tem demonstrado uma maior participação política dos rapazes em relação às raparigas (por exemplo, Braga da Cruz, 1995). Por outro lado, o mesmo autor refere que a participação em actividades diversas, tais como a apresentação de protestos e petições, a participação em manifestações, a adesão a greves e a colaboração em jornais, tem estado positivamente relacionada com a idade, e ainda que os jovens que participam mais na vida política provêm de níveis sócio-económicos mais elevados. Assim, esperamos obter resultados similares em relação aos três factores de diferenciação (H28, H29 e H30, respectivamente).

#### 4. Selecção e caracterização da amostra

O estudo foi desenvolvido junto de uma amostra de 349 jovens que frequentam escolas da Área Metropolitana do Porto, quer em cursos do ensino secundário, quer em cursos de formação profissional de aprendizagem em alternância. As turmas abrangidas em cada escola foram seleccionadas aleatoriamente.

Dos 349 jovens (Quadro III.2), 177 são rapazes (50.7%) e 172 são raparigas (49.3%); 212 frequentam o 11.º ano de um curso do ensino secundário (60.7%), enquanto que 137 frequentam o 2.º ano de um curso de formação profissional de aprendizagem em alternância de nível III (39.3%). A opção pelo 11.º ano do ensino secundário e pelo correspondente 2.º ano do curso de formação profissional de nível III deve-se à eleição da adolescência como faixa etária a conhecer de forma mais aprofundada, altura em que os jovens se encontram num processo activo de construção da sua identidade. A idade média é de 18.23 ( $dp=1.50$ ), oscilando entre 16 e 26 anos, tendo sido agrupados em 3 categorias: 16/17 anos (39.5%), 18/19 anos (41.3%) e 20 anos ou mais (17.5%). O nível sócio-cultural foi observado através de um índice de literacia familiar, definido a partir do número de livros em casa, que tem sido já utilizado em estudos internacionais, provando ser um bom preditor da realização académica e do conhecimento cívico (Torney-Purta *et al.*, 2001). O número de livros em casa representa a ênfase colocada na educação, os recursos disponíveis para adquirir literacia e o apoio académico que um adolescente encontra na sua família. Nesta amostra, 124 dos sujeitos referem ter entre 1 e 50 livros em casa (35.5%), 105 afirmam ter entre 51 e 100 livros (30.1%) e 118 apontam para mais de 100 livros (33.8%).

No global, a amostra é contrastada quanto ao nível cultural e heterogénea quanto ao género e à idade, o que permite observar as variáveis em estudo em sujeitos distintos e verificar a existência de diferenças entre os vários grupos. No entanto, verifica-se algum desequilíbrio entre as sub-amostras do ensino secundário e da aprendizagem em alternância, nomeadamente quanto ao género, em que se constata uma predominância de raparigas no ensino secundário e de rapazes na aprendizagem em alternância; quanto à idade, onde se verifica uma grande concentração de sujeitos com 16/17 anos no ensino secundário, enquanto que na

Quadro III.2

*Distribuição da amostra em função do percurso educativo, género, idade e número de livros*

Percurso educativo	Género			Idade*				N.º livros*			
	M	F	Tot.	16-17	17-18	≥ 20	Tot.	até 50	51-100	≥ 100	Tot.
Ensino secundário											
<i>n</i>	74	138	212	119	75	15	209	56	74	82	212
%**	21.2	39.5	60.7	34.7	21.9	4.4	60.9	16.1	21.3	23.6	61.1
Aprendizagem em alternância											
<i>n</i>	103	34	137	19	69	46	134	68	31	36	135
%**	29.5	9.8	39.3	5.5	20.1	13.4	39.1	19.6	8.9	10.4	38.9
Total											
<i>n</i>	177	172	349	138	144	61	343	124	105	118	347
%	50.7	49.3	100	40.2	42.0	17.8	100	35.7	30.3	34.0	100

\* Existem 6 *missing values* em relação à idade e 2 em relação ao número de livros.

\*\* Percentagem da amostra total.

aprendizagem em alternância a maioria se situa nos 18/19 anos; e quanto ao número de livros, concentrando-se os formandos da aprendizagem em alternância na categoria 1-50 livros. Estas características da amostra serão tidas em conta nas diversas análises que forem efectuadas, minimizando potenciais enviesamentos devido a estes desequilíbrios.

## 5. Procedimento

Os sujeitos responderam a um questionário anónimo administrado a turmas inteiras na sala de aula, durante o horário lectivo normal, entre Março e Maio de 2001, por estudantes de psicologia devidamente preparados para a função. As instruções foram lidas oralmente pelo experimentador, tendo sido esclarecida a forma de anotar as escolhas. Cada sujeito preencheu as três medidas: o MJT, um questionário de concepções, atitudes e comportamentos políticos e uma adaptação do ORIGIN/u. As instruções clarificavam que quando o questionário se referia à palavra *política*, não se limitava apenas aos partidos e às eleições, mas

também a todos os assuntos que afectam a qualidade de vida das pessoas, por exemplo, o ambiente, a saúde, o consumo, a educação. A ordem de administração foi invertida para metade dos sujeitos, de forma a evitar efeitos de contaminação. A confidencialidade foi assegurada em todos os instrumentos.

## 6. Adaptação e validação dos instrumentos

Esta secção debruçar-se-á sobre o processo de adaptação e validação dos instrumentos que foram utilizados. Convém referir que, na fase inicial deste estudo, foi efectuada uma reflexão falada dos vários instrumentos, com um pequeno grupo de 6 jovens, rapazes e raparigas, para além de uma administração experimental dos instrumentos a um grupo de 33 sujeitos. Estes procedimentos permitiram a introdução de algumas alterações no formato dos questionários, concretamente nas instruções do MJT, e de alguns cuidados a ter no momento da administração aos sujeitos, com o objectivo de adequar os instrumentos aos sujeitos a quem se dirigem. Para além da introdução de uma folha de instruções, o MJT sofreu algumas alterações na linguagem, uma vez que foi adaptada a versão brasileira. O ORIGIN/u foi traduzido cuidadosamente para português e os itens foram adaptados do contexto universitário para o de escolas secundárias e de cursos de aprendizagem em alternância.

Relativamente ao MJT a versão brasileira foi sujeita a um processo de validação realizada por Patricia U. Bataglia da Universidade de S. Paulo (Lind, 2002). Este processo permitiu constatar a validade do MJT, cumprindo os requisitos de (i) hierarquia das preferências dos sujeitos, *i.e.*, os sujeitos preferem os estádios mais elevados, (ii) estrutura das correlações inter-estádios, ou seja, os estádios próximos apresentam correlações mais elevadas do que os estádios mais afastados, (iii) paralelismo afectivo-cognitivo, *i.e.* quanto maior a preferência pelos estádios mais elevados, maior o índice C, e (iv) correlação elevada com o nível educacional dos sujeitos (Lind, 2002). Ora, a investigação da validade do MJT, de acordo com os critérios definidos pelo autor, supõe a existência de uma amostra de sujeitos que inclua, pelo menos, 3 níveis de ensino — requisito impossível de cumprir neste estudo. Assim, embora este processo de validação esteja em curso (Ribeiro, Ferreira & Menezes, em preparação), não é possível apresentar dados relativos à

validade do MJT, muito embora, em situações similares (por exemplo, na versão em castelhano desenvolvida em Espanha e no México) não haja diferenças assinaláveis entre as duas versões do instrumento (Lind, comunicação pessoal, 22 de Fevereiro de 2002).

O ORIGIN/u, bem como as escalas de concepções, atitudes e comportamentos políticos sofreram um processo de análise da qualidade psicométrica. Assim, para cada escala serão apresentados os resultados relativos à consistência interna, através da análise factorial e do coeficiente alfa de Cronbach, e ao poder discriminativo dos itens. O interesse político foi observado através de dois itens, que não constituem uma escala, pelo que, em relação a esta variável, será apresentado apenas o poder discriminativo dos itens. Foi também analisada a sensibilidade das medidas às diferenças inter-individuais, apreendidas através das diferenças entre grupos. Todos os tratamentos estatísticos foram realizados com o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 10.0 para *Windows*. Convém referir que não tivemos acesso a estudos em que as medidas tenham sido previamente utilizadas com amostras nacionais.

### *6.1 ORIGIN/u – Opportunities for Role-Taking and Guided Reflection in College and University Students*

Este instrumento, desenvolvido por Lind (1996), permite observar a qualidade das experiências de vida na escola e na sociedade civil, considerando as oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada nos contextos de vida dos jovens. O tratamento factorial efectuado incluiu, num primeiro ensaio, todos os itens referentes às experiências de desempenho de papéis e de reflexão guiada na sala de aula, na escola e na sociedade civil, excepto os itens 5 e 8, que dizem respeito ao desempenho de uma posição de liderança ou função especial e que foram analisados de forma descritiva. Verificamos que os diferentes itens não se organizaram de um modo claro, gerando dificuldades de interpretabilidade, pelo que a opção recaiu sobre a realização de análises factoriais separadas, consoante o contexto a que os itens diziam respeito. Saliente-se que, efectivamente, embora seja possível que as experiências nos diversos contextos estejam relacionadas, nos interessa, de facto, aceder às experiências que os jovens vivenciam na escola

(dentro e fora da aula) e fora da escola. Assim, no que se refere à sala de aula, a análise factorial em componentes principais, com rotação *varimax*, deu origem a dois factores distintos, explicando 46.9% da variância (Quadro III.3).

Quadro III.3  
*Análise factorial em componentes principais da escala de oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada na aula (rotação varimax)*

Item	Na escola/ centro de formação que frequentas actualmente, com que frequência...	Factores	
		1	2
2A	apresentaste a tua opinião acerca das matérias?	,676	8,843E-02
2D	tiveste a teu cargo um trabalho sobre um tema por ti escolhido?	,672	5,620E-02
2B	apresentaste trabalhos nas aulas?	,661	,240
2C	participaste em debates nas aulas?	,623	5,536E-02
2E	foste delegado ou chefe de turma?	,388	-,178
	Se apresentaste trabalhos, participaste em debates, tiveste a teu cargo um trabalho, ou foste delegado de turma, com que frequência...		
3B	recebeste a ajuda de outros colegas?	,110	,817
3A	recebeste a ajuda dos teus professores?	,234	,794
3C	não recebeste a ajuda de ninguém, resolveste as situações sozinho.	,394	-,495

O factor 1, que explica 28.2% da variância, corresponde às experiências de desempenho de papéis e o factor 2, que explica 18.7% da variância, às experiências de reflexão guiada. O item 2E foi eliminado, uma vez que apresenta uma baixa comunalidade (.18) e que, sem ele, o valor da consistência interna da escala medido através do alfa de Cronbach sobe de .60 para .65. O item 3C foi também eliminado, subindo o valor do alfa de .48 para .69 (Quadro III.4).

Quadro III.4  
*Valores do coeficiente alfa de Cronbach para os dois factores das oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada na aula*

Factores	Número de itens	Valor do coeficiente alfa
1. Desempenho de papéis na aula	4	.65
2. Reflexão guiada na aula	2	.69

Relativamente às actividades extracurriculares no contexto educativo, a análise factorial em componentes principais, com rotação *varimax*, conduziu à identificação de quatro factores (Quadro III.5), explicando 59.7% da variância (21.9%, 14.7%, 12.8% e 10.3% para os factores 1 a 4). No entanto, apenas o primeiro factor será considerado, relativo às experiências de desempenho de papéis na escola, tendo em conta que os restantes factores apresentaram valores

do alfa de Cronbach muito baixos. É o caso do factor referente à reflexão guiada, que foi identificado, mas cujo valor do alfa era de apenas .47. O item 4B, relativo à participação em associações de estudantes, foi eliminado resultando num aumento do valor da consistência interna da escala de .55 para .63. Saliente-se que os itens incluídos nesta escala (4A, 4C e 4D) remetem, essencialmente, para experiências ligadas à participação política (órgãos de gestão da escola, partidos políticos e grupos relacionados com questões sociais e políticas).

Quadro III.5

*Análise factorial em componentes principais (rotação varimax) da escala de oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada na escola*

Item	Na escola/centro de formação que frequentas actualmente participaste em actividades de algum dos seguintes grupos?	Factores			
		1	2	3	4
4C	Órgãos de gestão da escola/centro de formação (por exemplo, Conselho Pedagógico ou Directivo)	,851	5,897E-02	-8,555E-03	6,789E-02
4A	Partido político	,842	-7,499E-03	2,024E-02	-3,750E-02
4D	Grupos relacionados com questões sociais e políticas (por exemplo, Amnistia Internacional, Quercus)	,626	3,056E-02	,126	-7,212E-02
4B	Associação de estudantes	,512	,360	-3,089E-02	6,591E-02
4G	Grupos desportivos	,135	,759	-2,407E-02	-,120
4E	Grupos religiosos	1,483E-02	,701	2,124E-02	3,401E-02
	<i>Se assumiste uma posição de liderança ou uma função especial, com que frequência as seguintes pessoas e informação estiveram disponíveis para te ajudarem a lidar com as dificuldades?</i>				
6C	Informação e conselhos úteis em livros, revistas ou jornais	,126	-,361	,774	-4,931E-02
	<i>Na escola/centro de formação que frequentas actualmente participaste em actividades de algum dos seguintes grupos?</i>				
4F	Grupos culturais e recreativos (por exemplo, teatro, música, dança)	,125	,483	,651	-3,651E-02
	<i>Se assumiste uma posição de liderança ou uma função especial, com que frequência as seguintes pessoas e informação estiveram disponíveis para te ajudarem a lidar com as dificuldades?</i>				
6B	Estudantes que fizeram algo semelhante ao que tu fizeste	-9,388E-02	,121	,604	,404
6D	Nenhum, resolvi as situações sozinho	,104	5,858E-02	,103	-,812
6A	Professores	,118	-2,617E-02	,205	,704

No que diz respeito à sociedade civil, a análise factorial em componentes principais, com rotação *varimax*, conduziu à criação de quatro factores (Quadro III.6), que explicam 60% da variância (26.1%, 13.5%, 11.2% e 9.2% para os factores 1 a 4).

Quadro III.6

*Análise factorial em componentes principais (rotação varimax) da escala de oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada na sociedade civil*

It.	No último ano, com que frequência participaste em actividades dos seguintes grupos ou organizações fora da escola/ centro de formação?	Factores			
		1	2	3	4
7G	Grupos culturais e recreativos (por exemplo, teatro, música, orquestra, leitura)	,752	,205	-,221	-2,165E-02
7F	Protecção e defesa do ambiente	,746	,139	,137	8,819E-02
7H	Solidariedade com Timor	,615	-4,460E-03	,455	,164
	<i>Se assumiste uma posição de liderança ou uma função especial, com que frequência as seguintes pessoas e informação estiveram disponíveis para te ajudarem a lidar com as dificuldades?</i>				
9C	Informação em livros, revistas ou jornais	,602	-1,487E-02	2,585E-02	,188
9A	Pessoas experientes	,144	,770	,219	-1,217E-02
9B	Amigos	,348	,728	-6,989E-02	-,156
	<i>No último ano, com que frequência participaste em actividades dos seguintes grupos ou organizações fora da escola/ centro de formação?</i>				
7A	Associações ou clubes desportivos	-6,781E-02	,679	-,236	,105
	<i>Se assumiste uma posição de liderança ou uma função especial, com que frequência as seguintes pessoas e informação estiveram disponíveis para te ajudarem a lidar com as dificuldades?</i>				
9D	Nenhum, resolvi as situações sozinho	3,143E-03	-,419	-,154	-,230
	<i>No último ano, com que frequência participaste em actividades dos seguintes grupos ou organizações fora da escola/ centro de formação?</i>				
7B	Grupos religiosos	-,115	-4,921E-04	,807	-8,009E-02
7C	Instituições de caridade e apoio social	,519	,116	,688	,120
7D	Antarquias (por exemplo, Junta ou Assembleia de Freguesia, Câmara ou Assembleia Municipal)	3,458E-02	7,837E-02	6,029E-02	,873
7E	Partidos políticos e campanhas políticas	,317	3,236E-02	-8,714E-02	,690

Apenas os factores 1 e 2 serão considerados, correspondendo, respectivamente, ao desempenho de papéis e à reflexão guiada na sociedade civil, uma vez que os restantes apresentam valores do alfa de Cronbach insuficientes (.58 e .51, respectivamente). O item 9C não foi incluído no factor 1, tendo em conta que corresponde a uma experiência de reflexão guiada e não de desempenho de papéis. Assim, ficamos com uma escala de oportunidades de desempenho de papéis que remete para a participação social, uma vez que os itens se referem a grupos de protecção e defesa do ambiente, culturais e recreativos e de solidariedade com Timor. A escala de oportunidades de reflexão guiada inclui os itens 9A e 9B, tendo sido eliminado o item 9D, o que levou ao aumento do alfa de .56 para .68. Os valores do alfa de Cronbach são apresentados no Quadro III.7.

Os tratamentos efectuados conduziram, então, à constituição de cinco escalas – desempenho de papéis na aula, na escola e na sociedade civil e reflexão guiada na aula e na sociedade civil – cuja consistência interna apresenta valores satisfatórios.



## Quadro III.7

*Valores do coeficiente alfa de Cronbach para os dois factores das oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada na sociedade civil*

Factor	Número de itens	Valor do coeficiente alfa
1. Desempenho de papéis na sociedade civil	3	.67
2. Reflexão guiada na sociedade civil	2	.68

Relativamente ao poder discriminativo dos itens, no que diz respeito às oportunidades de desempenho de papéis na aula, o único item com concentrações de resposta superiores a 65% numa categoria é o item 2E, que se refere ao desempenho da função de delegado de turma (69.9% dos jovens afirmam nunca ter sido delegado de turma). Este resultado não é surpreendente, uma vez que se trata de uma função acessível a apenas um aluno em cada turma. De qualquer forma, o item foi eliminado aquando do tratamento factorial. Os itens referentes à reflexão guiada na aula apresentam um bom poder discriminativo, não excedendo concentrações de 60% na mesma categoria.

No que diz respeito às oportunidades de desempenho de papéis na escola, os resultados são bastante diferentes. De facto, a maioria dos itens apresenta concentrações de resposta superiores a 65% na mesma categoria. É o caso dos itens 4A, 4C, 4D, 4E e 4F relativamente à categoria *nunca*. No entanto, pensamos que estes resultados são facilmente explicáveis, tendo em conta que estão em causa a participação, no contexto educativo, em partidos políticos (94.3%), órgãos de gestão da escola (87.4%), grupos relacionados com questões sociais e políticas (90.2%), grupos religiosos (90.3%) e grupos culturais e recreativos (70.8%), que sabemos ser geralmente reduzida. Em todo o caso, trata-se de uma realidade pouco satisfatória, tendo em conta a relevância, em termos de desenvolvimento psicológico a vários níveis, da participação dos jovens em actividades de grupos organizados no contexto escolar. O item 5 apresenta também uma concentração de respostas na categoria *nunca* de 74.1%, o que não é de estranhar, uma vez que se refere ao desempenho de uma posição de liderança ou uma função especial. Os itens relativos às oportunidades de reflexão guiada na escola apresentam um bom poder discriminativo, não sendo encontradas concentrações de resposta acima de 52% na mesma categoria.

Finalmente, em relação às experiências de desempenho de papéis na sociedade civil, verificamos que são três os itens com uma concentração elevada de respostas na mesma categoria, a saber, os itens 7B, 7D e 7E, também na categoria *nunca*. Contudo, conforme referido para as oportunidades de desempenho de papéis na escola, julgamos que o conteúdo dos itens explica este resultado. De facto, os itens referem-se à participação dos jovens em actividades de grupos religiosos (75.9%), autarquias (91.1%) e partidos políticos/campanhas políticas (96.8%) — o que vem confirmar os resultados da investigação que aponta para um baixo associativismo na juventude portuguesa (Braga da Cruz, 1995). O item 8, equivalente ao item 5, apresenta também uma concentração elevada de respostas na opção de resposta *nunca* (72.4%), facilmente explicável pela actividade a que se refere o item. Os itens relativos às oportunidades de reflexão guiada na sociedade civil, tal como as outras duas referentes à aula e à escola, manifestam um bom poder discriminativo, não apresentando concentrações de resposta superiores a 49.9% na mesma categoria.

## 6.2 Concepções de cidadania

Esta escala foi adaptada a partir da escala de Bons Cidadãos pertencente ao Estudo Internacional de Educação Cívica, levado a cabo pela IEA (Torney-Purta *et al.*, 2001), em que é apresentado aos sujeitos um conjunto de 15 afirmações que podem ser utilizadas para caracterizar um bom cidadão adulto. As opções de resposta variam de *muito importante* a *não importante*. Neste estudo, a escala foi aumentada para 18 afirmações relativas a características que alguém deve apresentar para poder ser considerado um bom cidadão. Os jovens manifestaram o seu grau de concordância numa escala de Likert de 4 pontos (de *concordo totalmente* a *discordo totalmente*). Existe uma correspondência entre o conteúdo destes itens e o das escalas apresentadas seguidamente de atitudes e comportamentos políticos, de modo a tornar mais rica a reflexão e análise conjunta dos resultados.

A análise factorial em componentes principais, com rotação *varimax*, conduziu à identificação de quatro factores distintos (Quadro III.8), explicando 47,7% da variância (22.5%, 9.9%, 8.6% e 6.7% para os factores 1 a 4).

Quadro III.8  
Análise factorial em componentes principais da escala de concepções de cidadania (rotação varimax)

Item	Na tua opinião, para alguém ser considerado um bom cidadão, deve...	Factores			
		1	2	3	4
8	ser militante de um partido político	.756	.133	.119	-7.966E-03
3	participar em conversas sobre temas políticos	.634	.148	4.301E-03	.358
2	interessar-se por assuntos políticos	.621	1.227E-02	-3.589E-02	.474
9	aderir a um sindicato	.569	.189	.181	-.145
15	confiar totalmente nos políticos	.513	5.117E-02	.220	6.274E-02
7	votar nas eleições	.482	-6.051E-02	-3.251E-02	.442
10	aderir a associações de interesse público	.222	.658	.164	-.113
4	participar em actividades para ajudar as outras pessoas	.101	.651	-1.312E-02	7.389E-02
18	recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social	.150	.642	9.322E-02	3.059E-02
14	ser um bom pai / mãe de família	-5.134E-02	.572	9.797E-02	.285
5	ser um bom trabalhador	-3.500E-02	.505	.120	.402
13	entrar em contacto com políticos, expondo assuntos do seu interesse	.100	.148	.799	6.989E-02
12	escrever artigos, manifestando a sua opinião	5.504E-02	.236	.742	-6.916E-02
17	estar disponível para ser candidato a um cargo político	.423	-9.565E-02	.511	.218
11	assinar petições	.327	.176	.394	-8.443E-02
6	obedecer à lei	2.046E-02	.178	-.151	.572
16	estar atento relativamente àquilo que os políticos fazem	.101	-.226	.502	.559
1	manter-se informado através dos meios de comunicação social	.114	.170	.143	.497

A análise da consistência interna das escalas, levou à eliminação do factor 4, constituído pelos itens 1, 6 e 16, que apresentava um coeficiente alfa de apenas .33. Assim, o item 16 foi transferido para o factor 3, onde apresenta também níveis satisfatórios de saturação, subindo inclusivamente o valor do alfa deste factor de .66 para .67. Os itens 1 e 6 foram eliminados, por não apresentarem níveis de saturação suficientes noutro factor. Os valores do coeficiente alfa podem ser observados no Quadro III.9. Com estes procedimentos, verificamos uma satisfatória consistência interna das três escalas, que denominamos de *cidadania convencional*, *cidadania social* e *cidadania activa*.

Quadro III.9  
Valores do coeficiente alfa de Cronbach para os três factores das concepções de cidadania

Factores	Número de itens	Valor do coeficiente alfa
1. Cidadania convencional	6	.72
2. Cidadania social	5	.64
3. Cidadania activa	5	.67

O factor 1, *cidadania convencional*, refere-se a comportamentos tipicamente tradicionais, tais como votar, ser militante de um partido político ou aderir a um

sindicato. A *cidadania social* diz respeito às afirmações relacionadas com o apoio às outras pessoas, ser um bom trabalhador ou ser um bom pai/mãe de família. A *cidadania activa* inclui itens de clara participação activa, tais como assinar uma petição, escrever artigos ou estar disponível para ser candidato a um cargo político.

Quanto à análise do poder discriminativo dos itens, obtido a partir da percentagem de escolha de cada alternativa de resposta, verificamos que há dois itens que apresentam uma concentração de escolhas superior a 65% numa determinada opção. É o caso dos itens 1 («manter-se informado através dos meios de comunicação social») e 14 («ser um bom pai/mãe de família»). No primeiro caso, 71.9% dos jovens concordam que esta seja uma característica importante para alguém ser considerado um bom cidadão. No segundo caso, 65% concordam totalmente com esta afirmação. O item 1 tinha já sido eliminado aquando da análise factorial. Relativamente ao item 14, julgamos que o seu conteúdo explica este elevado grau de concordância.

### 6.3 Interesse político

Conforme referido anteriormente, esta variável é observada a partir de dois itens separados, através dos quais os sujeitos referem o seu grau de interesse em assuntos políticos e em assuntos da actualidade, numa escala de Likert com quatro pontos, de *nada* a *muito*.

Em relação ao poder discriminativo dos itens, verificamos que os dois itens apresentam concentrações de escolha superiores a 65% numa dada categoria. Assim, 68.9% dos sujeitos referem que se interessam *pouco* por política (item 1), enquanto que 67.4% afirmam interessar-se *bastante* por assuntos da actualidade (item 2). De facto, e conforme referido anteriormente, é a este resultado que têm chegado diversos estudos (Hahn, 1998), o que indica que estas respostas seriam de esperar.

#### 6.4 Eficácia política

Da panóplia de autores consultados relativamente a esta variável, salienta-se Hahn (1998), que desenvolveu duas escalas distintas: uma de eficácia política colectiva, que se refere à crença geral de que os cidadãos podem influenciar o processo de tomada de decisão política; outra de *political confidence*, que traduzimos como auto-eficácia política, que diz respeito à crença pessoal do indivíduo de que influencia decisões nos grupos a que pertence.

Para observar a eficácia política neste estudo, foi desenvolvido então um trabalho de pesquisa aprofundada de diversos instrumentos, o que culminou com a constituição de quatro conjuntos de itens distintos: dois relativos à eficácia política colectiva e à auto-eficácia política, respectivamente, e dois referentes a estas duas dimensões no contexto escolar e na situação específica do processo de independência de Timor Leste, na medida em que consideramos pertinente analisar esta atitude política em contextos e experiências de vida significativos para os jovens. Será interessante observar eventuais diferenças entre os valores de eficácia política nestas quatro dimensões.

Foram realizadas diversas análises factoriais, com diversos métodos de extracção e de rotação, ao total dos itens referentes à eficácia política, não distinguindo as quatro vertentes referidas. O resultado que consideramos mais satisfatório é apresentado no Quadro III.10, em que a percentagem de variância explicada é de 54% (18.3%, 11.1%, 6.8%, 6.1%, 5.8% e 5.5% para os factores 1 a 6). O método de extracção utilizado foi o *Principal Axis Factoring*, com rotação *varimax*.

No entanto, após a análise dos valores da consistência interna, constatamos que apenas os três primeiros factores podem ser considerados válidos. O item 2T foi transferido para o factor 1, por apresentar um razoável nível de saturação, apesar de baixar ligeiramente o alfa de .86 para .85. O item 1A foi eliminado do factor 3, pois sem ele o alfa de Cronbach sobe de .60 para .67. O factor 4 seria constituído apenas por dois itens (1E e 2E), contudo, o alfa é de apenas .58, considerando-se insuficiente, tendo sido portanto eliminado. O mesmo se passa com os factores 5 e 6, em que os valores do alfa seriam ainda mais baixos (.51 e .42, respectivamente). Os itens 4E e 3A foram também eliminados, por não saturarem em nenhum factor. Após estas alterações, os valores do alfa de Cronbach são

satisfatórios, para as três escalas designadas de *eficácia política relativamente a Timor Leste*, *eficácia política colectiva*, e *auto-eficácia política* (Quadro III.11).

Os itens relativos à eficácia política na escola foram excluídos, não sendo assim possível observar de forma directa esta variável no contexto escolar; mas alguns dos itens relativos à escola foram incluídos nas escalas de auto-eficácia política e de eficácia política colectiva.

Quanto ao poder discriminativo dos itens, constatamos que há um conjunto de itens que apresentam saturações superiores a 60%. São eles: o item 3 da escala de eficácia política colectiva («participar em actividades de associações e outras organizações é um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem ao governo o que pensam»), que apresenta uma percentagem de escolhas de 65% na categoria *concordo*; o item 1 da escala de auto-eficácia política, em que 75.1% dos jovens *concorda* que é capaz de influenciar decisões em grupos; o item 3 da escala de eficácia política na escola, em que 77.6% *concordam* que na escola ou centro de formação, quando discutem algum assunto, conseguem que os seus colegas ouçam a sua opinião, e o item 5, em que 66.8% *concordam* que quando se fala sobre assuntos da escola e do seu funcionamento, manifestam a sua opinião; e, na escala de eficácia política em relação a Timor Leste, o item 1 («consegui entender a maioria dos assuntos relacionados com a independência de Timor Leste»), em que 67% das escolhas se concentram na categoria *concordo*. Cremos que esta concentração de respostas se explica pelos conteúdos dos itens, sendo de salientar que apenas o item 3 da escala de eficácia política colectiva não foi eliminado com o tratamento factorial.

### 6.5 *Actividade política futura*

Esta variável, que considera até que ponto os jovens projectam que serão politicamente activos quando forem adultos, foi adaptada a partir de Hahn (1998). Esta autora desenvolveu uma escala com sete itens, onde são incluídas afirmações relativas ao voto, quer em eleições nacionais quer em eleições locais, ao contacto com um membro do parlamento, ao desempenho de uma função política, à pertença a uma organização política e a um grupo de protesto e à colaboração com um candidato ou partido político.

Quadro III.10

Análise factorial em Principal Axis Factoring da escala de eficácia política (rotação varimax)

Item	Factores					
	1	2	3	4	5	6
5 T Assinar petições foi um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem o que pensavam sobre a situação em Timor Leste.	,759	2,986E-02	,109	4,566E-02	5,357E-02	-4,842E-02
7 T Escrever para a comunicação social foi um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem o que pensavam sobre a situação em Timor Leste.	,752	7,467E-02	,124	2,225E-02	2,244E-02	4,820E-02
4 T Participar em manifestações foi um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem o que pensavam sobre a situação em Timor Leste.	,750	,126	-2,732E-02	7,123E-02	7,818E-02	5,779E-02
6 T Enviar e-mails foi um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem o que pensavam sobre a situação em Timor Leste.	,729	2,241E-02	9,121E-02	-3,323E-02	1,180E-02	-2,012E-04
3 T Participar em actividades de associações e outras organizações foi um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem o que pensavam sobre a situação em Timor Leste.	,679	,121	-,116	4,615E-02	,205	1,314E-02
4 C Participar em manifestações é um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem ao governo o que pensam.	,125	,501	,122	9,987E-02	-,188	,117
2 C Pessoas como eu podem influenciar decisões do governo.	-2,719E-02	,428	,104	,117	,352	6,797E-02
6 C Uma decisão do governo pode ser mudada se muitas pessoas disserem que não concordam com ela.	9,767E-04	,419	-5,772E-04	,401	,206	3,135E-02
3 C Participar em actividades de associações e outras organizações (por exemplo, Associação Abraço, Quercus) é um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem ao governo o que pensam.	8,245E-02	,391	-6,796E-02	5,297E-03	2,902E-02	,219
5 C Assinar petições é um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem ao governo o que pensam.	,135	,379	,104	,112	-1,543E-02	-5,985E-02
1 C O voto das pessoas é importante para decidir como as coisas correm neste país	2,966E-02	,340	,101	8,950E-03	,168	3,356E-02
5 A Consigo convencer os outros a concordar com as minhas opiniões sobre assuntos políticos.	5,800E-02	,261	,665	4,297E-02	,156	1,542E-02
4 A Consigo influenciar as pessoas a votar num determinado partido ou candidato nas eleições.	4,507E-02	,206	,602	2,931E-02	,211	2,279E-03
1 A Sou capaz de influenciar decisões em grupos.	,104	-,139	,384	,187	3,498E-02	,262
2 E Eu e os meus colegas podemos influenciar a definição das regras da escola / centro de formação.	8,954E-02	6,302E-02	,138	,775	2,488E-02	4,402E-02
1 E Se os alunos se juntarem num grupo ou numa associação de estudantes podem influenciar as decisões que são tomadas na escola / centro de formação.	1,010E-02	,136	2,762E-02	,549	4,946E-02	,113
2 A Consigo entender a maioria dos assuntos políticos.	5,896E-02	2,673E-02	,184	6,585E-02	,504	,115
2 T Pessoas como eu pudeam influenciar decisões relacionadas com a situação de Timor Leste	,418	,162	2,755E-02	3,786E-02	,446	-,108
1 T Consegui entender a maioria dos assuntos relacionados com a independência de Timor Leste.	,226	1,564E-04	,106	3,593E-02	,412	,166
3 E Na escola / centro de formação, quando discutimos algum assunto, consigo que os meus colegas ouçam a minha opinião.	1,993E-03	9,607E-02	,102	,158	,130	,543
5 E Quando se fala sobre assuntos da escola / centro de formação e do seu funcionamento, manifesto a minha opinião.	-2,638E-02	,203	-7,282E-02	-1,489E-02	9,093E-02	,507
4 E Quando há um problema a resolver na escola / centro de formação, consigo convencer os outros a optar por uma determinada solução.	2,474E-02	,111	,256	9,212E-02	,164	,272
3 A Quando estou em grupo consigo "pensar pela minha cabeça".	-1,539E-03	-9,221E-02	,215	1,343E-02	-7,202E-02	,269

Nota: T = eficácia política em relação a Timor Leste; C = eficácia política colectiva; A = auto-eficácia política; E = eficácia política em relação à escola.

Quadro III.11

*Valores do coeficiente alfa de Cronbach para os três factores da eficácia política*

Factores	Número de itens	Valor do coeficiente alfa
1. Eficácia política Timor Leste	6	.85
2. Eficácia política colectiva	6	.60
3. Auto-eficácia política	2	.67

Neste estudo, a escala foi alargada para 22 itens, de forma a ampliar o leque de opções de actividades políticas, permitindo uma melhor compreensão das acções com as quais os jovens parecem identificar-se mais. Além disso, existe, como já foi referido, uma correspondência entre os itens desta escala e os das concepções de cidadania e das experiências políticas.

O resultado do tratamento factorial realizado, em componentes principais e com rotação *varimax*, é apresentado no Quadro III.12, permitindo identificar cinco factores. A percentagem de variância explicada é de 58.2% (28.3%, 10.6%, 7.8%, 6.3% e 5.1%, para os factores 1 a 5).

Verificamos que o item 6, «usar a internet para manifestar uma opinião sobre um assunto político», satura em três factores distintos (1, 2 e 4). No entanto, se for introduzido em qualquer um destes factores, o valor do alfa de Cronbach baixa. Assim, a opção recaiu sobre a sua eliminação. O item 1, «votar em eleições», apesar de saturar no factor 3, foi eliminado, uma vez que sem ele o valor do coeficiente alfa sobe consideravelmente (de .80 para .87). Os itens incluídos no factor 5 foram também eliminados, devido ao reduzido valor do alfa (.52) da escala. Ficamos então com quatro factores: *actividades políticas convencionais*, *utilização dos meios de comunicação*, *falar com pessoas significativas* e *actividades políticas de carácter social*. Os valores do alfa de Cronbach para as três escalas são satisfatórios, conforme se pode verificar pela análise do Quadro III.13, apontando para uma razoável consistência interna das escalas.

Relativamente à análise do poder discriminativo dos itens, não encontramos nenhum item com percentagens de escolha superiores a 62,5% numa determinada categoria, o que nos indica que os itens possuem um poder discriminativo satisfatório.



Quadro III.12

Análise factorial em componentes principais da escala de actividade política futura (rotação varimax).

It.	No futuro, achas que vais realizar as seguintes actividades:	Factores				
		1	2	3	4	5
12	Usar emblemas de partidos políticos?	,820	1,258E-02	,144	-8,044E-02	,133
13	Distribuir panfletos de partidos políticos?	,742	-2,256E-02	7,101E-02	-9,458E-02	,193
15	Ser candidato a um cargo político (por exemplo, autarquia local ou parlamento)?	,698	,112	,114	,172	-,159
16	Aderir a uma organização política (por exemplo, Juventude Socialista, Juventude Social Democrata, etc.)?	,687	9,687E-02	,168	,206	5,126E-03
10	Participar em comícios?	,605	,240	,262	,133	,193
14	Recolher assinaturas para uma petição?	,597	,131	2,810E-02	,241	,365
21	Entrar em contacto com políticos, expondo assuntos do teu interesse?	,469	,249	,108	,444	-3,312E-02
5	Usar a internet para te manteres informado sobre os assuntos políticos?	,153	,761	7,029E-02	,213	-2,675E-02
3	Usar a rádio para te manteres informado sobre os assuntos políticos?	,141	,730	,213	-5,247E-02	4,250E-02
4	Usar os jornais para te manteres informado sobre os assuntos políticos?	1,079E-02	,721	,278	2,781E-02	7,182E-02
2	Usar a televisão para te manteres informado sobre os assuntos políticos?	5,016E-03	,699	,370	-,124	,130
6	Usar a internet para manifestar uma opinião sobre um assunto político (por exemplo, escrever ao Secretário Geral da ONU)?	,347	,473	-6,919E-02	,393	-5,845E-02
8	Falar sobre acontecimentos políticos com os teus amigos?	,214	,215	,842	,112	3,768E-02
9	Falar sobre acontecimentos políticos com os teus colegas da escola / centro de formação?	,245	,159	,810	,111	-4,624E-02
7	Falar sobre acontecimentos políticos com os teus pais?	8,400E-02	,198	,805	,156	3,563E-03
1	Votar em eleições?	8,369E-02	,188	,402	8,332E-02	,198
22	Recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social?	-3,985E-02	-,106	,173	,718	,134
19	Aderir a uma associação ou organização (por exemplo, Abraço, Quercus, etc.)	,113	3,106E-02	,128	,680	,254
20	Escrever artigos, manifestando a tua opinião?	,145	,119	7,076E-02	,679	,108
18	Fazer greve?	-8,093E-03	1,455E-02	-2,729E-02	,153	,782
11	Participar em manifestações?	,295	2,662E-02	,171	,240	,668
17	Aderir a um sindicato?	,309	,262	5,382E-02	9,232E-02	,329

Quadro III.13

Valores do coeficiente alfa de Cronbach para os quatro factores da actividade política futura

Factores	N.º de itens	Valor do coeficiente alfa
1. Actividades políticas convencionais	7	.84
2. Utilização dos meios de comunicação	4	.79
3. Falar com pessoas significativas	3	.87
4. Actividades políticas de carácter social	3	.67

### 6.6 Experiências políticas

Esta escala foi adaptada também com base no instrumento de Hahn (1998), constituído por 11 itens. No estudo que é agora apresentado, foram retirados os itens relativos à escola, uma vez que o ORIGIN/u aborda já essas experiências, e

foram acrescentados alguns itens correspondentes a uma maior diversidade de comportamentos políticos, o que levou a um total de 18 afirmações. Os mesmos itens foram adaptados ao caso concreto de Timor Leste, resultando em mais 14 itens.

A análise factorial realizada com o total dos itens relativos às experiências políticas em geral e às relacionadas com a independência de Timor Leste, em componentes principais e rotação *varimax*, conduziu à identificação de cinco factores, explicando 52,8% da variância (23.%, 10.8%, 7.5%, 6.6% e 5.0%, para os factores 1 a 5): *experiências passivas em geral*, *experiências activas em geral*, *experiências activas relativas a Timor Leste*, *experiências passivas relativas a Timor Leste* e *experiências através da internet* (Quadro III.14).

A distinção entre experiências mais passivas e activas tem sido encontrada por outros autores (Brady, 1999; Ichilov, 1991). Não deixa de ser interessante os quatro itens referentes à utilização da internet terem constituído um único factor, independentemente da sua utilização ser de forma mais passiva, como fonte de informação política, ou mais activa, como forma de participação, por exemplo, manifestando uma opinião.

Os itens 2 e 3 da escala de experiências políticas relacionadas com o processo de independência de Timor Leste foram transferidos do factor 1 para o factor 4, por apresentarem níveis satisfatórios de saturação e também por fazer sentido estarem integrados no conjunto de itens referentes a esta situação específica. O item 18 da escala de experiências políticas em geral foi eliminado, por saturar apenas no factor 3, onde não faz sentido ser incluído, por não se referir à situação concreta de Timor Leste.

Quadro III.14

Análise factorial em componentes principais da escala de experiências políticas (rotação varimax)

Item	No último ano, com que frequência realizaste as seguintes actividades:	Factores				
		1	2	3	4	5
1	G Utilizar a televisão para te informares sobre assuntos políticos?	,780	-3,514E-02	5,906E-02	2,429E-02	3,035E-02
2	G Utilizar a rádio para te informares sobre assuntos políticos?	,774	6,317E-02	,128	-5,694E-02	,234
3	G Utilizar os jornais para te informares sobre assuntos políticos?	,763	,124	,138	8,913E-02	,150
7	G Falar sobre acontecimentos políticos com os teus amigos?	,644	,254	-6,343E-02	,415	5,613E-03
6	G Falar sobre acontecimentos políticos com os teus pais?	,617	,101	5,266E-02	,330	3,901E-03
8	G Falar sobre acontecimentos políticos com os teus colegas da escola / centro de formação?	,596	,256	-4,656E-02	,460	5,298E-02
3	T Utilizar os jornais para te informares sobre a situação em Timor Leste?	,503	3,162E-03	,254	,376	9,977E-02
2	T Utilizar a rádio para te informares sobre a situação em Timor Leste?	,445	-7,640E-03	,267	,319	,178
12	G Distribuir panfletos de partidos políticos?	-2,187E-02	,788	1,378E-02	9,974E-02	,104
11	G Usar emblemas de partidos políticos?	5,102E-02	,778	-6,404E-02	7,714E-02	8,582E-02
17	G Entrar em contacto com políticos, expondo assuntos do teu interesse?	5,257E-02	,623	,224	-1,142E-02	,163
13	G Recolher assinaturas para uma petição?	7,273E-02	,570	,174	-7,815E-02	8,030E-02
15	G Escrever frases em paredes, manifestando a tua opinião sobre um assunto?	2,793E-02	,567	8,542E-02	-,123	1,130E-02
16	G Escrever artigos, manifestando a tua opinião?	9,701E-02	,537	,133	,116	,158
10	G Participar em manifestações?	,223	,494	,351	-,167	-,231
14	G Fazer greve?	,214	,403	,364	-,305	-,354
9	G Participar em comícios?	5,904E-02	,364	3,096E-03	3,567E-02	,316
10	T Participar numa manifestação relacionada com a independência de Timor Leste?	9,268E-03	,128	,735	9,659E-02	5,092E-02
9	T Participar num encontro relacionado com a situação em Timor Leste (por exemplo, vigília por Timor)?	5,962E-02	3,851E-02	,729	,142	,139
11	T Usar um símbolo sobre a independência de Timor Leste (por exemplo, t-shirt branca, lenço branco, etc.)?	7,761E-02	4,782E-02	,655	,265	-,103
13	T Contactar com políticos ou outras pessoas com influência na situação de Timor Leste?	,102	,114	,581	4,230E-02	,296
14	T Recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social relacionada com a independência de Timor Leste?	,153	3,384E-02	,556	,126	,122
12	T Escrever artigos sobre a situação em Timor Leste?	9,791E-03	,268	,507	,142	,306
18	G Recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social?	7,701E-02	,195	,411	7,792E-02	,109
7	T Falar sobre a situação de Timor Leste com os teus amigos?	,154	2,363E-02	,211	,839	3,588E-02
8	T Falar sobre a situação de Timor Leste com os teus colegas da escola / centro de formação?	,128	3,909E-02	,164	,811	8,125E-02
6	T Falar sobre a situação de Timor Leste com os teus pais?	,172	-6,724E-02	,220	,702	-1,438E-02
1	T Utilizar a televisão para te informares sobre a situação em Timor Leste?	,361	-,168	,241	,544	-4,781E-02
4	T Utilizar a internet (por exemplo, consultar sites) para te informares sobre a situação em Timor Leste?	,177	7,989E-02	,197	7,991E-02	,773
5	T Utilizar a internet (por exemplo, enviar e-mails) para manifestares uma opinião relativa à situação em Timor Leste?	9,555E-03	9,193E-02	,292	6,031E-02	,738
5	G Utilizar a internet para manifestares uma opinião sobre um assunto político (por exemplo, escrever ao Secretário Geral da ONU)?	9,929E-02	,209	,101	-4,539E-02	,662
4	G Utilizar a internet para te informares sobre assuntos políticos?	,440	,170	7,369E-02	-3,550E-02	,649

Os alfas de Cronbach são claramente satisfatórios, conforme se pode verificar no Quadro III.15, revelando uma razoável consistência interna das escalas.

Quadro III.15

*Valores do coeficiente alfa de Cronbach para os cinco factores das experiências políticas*

Factores	Número de itens	Valor do coeficiente alfa
1. Experiências passivas em geral	6	.86
2. Experiências activas em geral	9	.74
3. Experiências activas Timor Leste	6	.74
4. Experiências passivas Timor Leste	6	.83
5. Experiências através da internet	4	.81

Quanto ao poder discriminativo dos itens, são vários os que apresentam uma percentagem de concordância elevada, superior a 65%, na categoria *nunca*. É o caso dos itens 5 («utilizar a internet para manifestares uma opinião sobre um assunto político»), 9 («participar em comícios»), 11 («usar emblemas de partidos políticos»), 12 («distribuir panfletos de partidos políticos»), 13 («recolher assinaturas para uma petição»), 15 («escrever frases em paredes, manifestando a tua opinião sobre um assunto»), 16 («escrever artigos, manifestando a tua opinião») e 17 («entrar em contacto com políticos, expondo assuntos do teu interesse»), da escala de experiências políticas em geral. Na escala de experiências políticas Timor Leste, tal verifica-se nos itens 5 («utilizar a internet para manifestares uma opinião relativa à situação em Timor Leste»), 9 («participar num encontro relacionado com a situação em Timor Leste»), 10 («participar numa manifestação relacionada com a independência de Timor Leste»), 12 («escrever artigos sobre a situação em Timor Leste») e 13 («contactar com políticos ou outras pessoas com influência na situação de Timor Leste»). As percentagens correspondem, respectivamente, a 70.7%, 85.4%, 91.4%, 94.6%, 88.2%, 90.8%, 79.9% e 92.8%, nos itens referentes às experiências políticas em geral, e a 69.7%, 75.6%, 72.2%, 82.9% e 91.4%, nos itens relativos a Timor Leste. Consideramos que este resultado não é de todo surpreendente, tendo em conta a reduzida participação dos jovens em actividades desta natureza, que implicam uma postura claramente activa. Assim, estes itens não foram eliminados.

Globalmente, podemos concluir que as medidas utilizadas apresentam uma boa consistência interna e um poder discriminativo no geral satisfatório.

### **7. Análise da validade de constructo e exploração de diferenças inter-grupos através do método diferencial**

A análise da capacidade dos instrumentos para diferenciar grupos constitui uma forma de avaliar a validade de constructo das medidas utilizadas. A verificação de hipóteses formuladas com base na definição teórica do constructo e na literatura existente no domínio contribui para a validade do constructo e para a validade convergente da escala, ao mesmo tempo que permite avaliar a sua capacidade para diferenciar grupos. Além do mais, e tendo em conta que algumas das variáveis aqui consideradas não foram observadas noutros estudos, o método diferencial permite também formular hipóteses exploratórias, dando início a novos caminhos de investigação neste domínio.

A revisão da literatura neste domínio permitiu identificar algumas variáveis que constituem factores de diferenciação dos sujeitos, ou seja, permitem diferenciar grupos durante a adolescência, nomeadamente o género, a idade e o nível cultural. A idade permite observar mudanças desenvolvimentais, enquanto que o género e o nível cultural representam factores de diferenciação dos contextos de existência. Como vimos atrás, a investigação tem demonstrado a existência de diferenças significativas em função do género nas concepções de cidadania, no interesse político, na actividade política futura e nas experiências políticas; em função da idade, no interesse político e nas experiências políticas; em função do nível cultural, na actividade política futura e nas experiências políticas.

As diferenças de género, idade e nível cultural foram observadas através de uma análise de variância multifactorial 2x3x3 (género, masculino e feminino; idade, 16/17 anos, 18/19 anos, 20 anos ou mais; nível cultural, até 50 livros, 51-100 livros, mais de 100 livros). Com o objectivo de determinar o sentido das diferenças, foi utilizada a análise de variância univariada. Recorreu-se ao teste de *Scheffé*, sempre que as fontes de variância dos resultados entre mais de dois grupos apresentaram valores significativos. Foram ainda observados eventuais efeitos de interacção entre estes três factores. Os resultados das análises de variância

multifactoriais serão apresentados para cada variável, separadamente. No geral, verificamos a existência de diferenças significativas em função do género nas concepções de cidadania e na actividade política futura; da idade, na competência moral e nas experiências políticas; e do número de livros nas experiências de vida dos jovens nas aulas e nas organizações da sociedade civil. Não se encontram efeitos de interacção significativos, o que indica que cada factor tem uma acção independente na diferenciação dos sujeitos. Passaremos, de seguida, a uma análise mais pormenorizada das variáveis em que se fazem sentir estas diferenças em função do género, da idade e do número de livros, identificando o sentido dessas diferenças, em cada dimensão em estudo.

### 7.1 Competência moral

A análise das diferenças de género, idade e nível cultural no índice de competência moral permite constatar a existência de diferenças significativas na competência moral em função da idade, o mesmo não se verificando em relação ao género e ao nível cultural (Quadro III.16). Não foram encontrados efeitos de interacção significativos.

Quadro III.16

*Análise de variância para a competência moral segundo o género, idade e n.º livros*

Fonte	Soma dos Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
Género	52.135	1	52.135	.472	.492
Idade	1596.283	2	798.142	7.229	.001
N.º livros	82.408	2	41.204	.373	.689
Género x Idade	303.778	2	151.889	1.376	.254
Género x N.º livros	61.922	2	30.961	.280	.756
Idade x N.º livros	83.206	4	20.801	.188	.944
Género x Idade x N.º livros	306.594	4	76.648	.694	.596

Através do teste de *Scheffé*, identificamos o sentido das diferenças em função da idade, em que, neste caso, o grupo dos 16/17 anos apresenta valores significativamente mais elevados de índice de competência moral do que os grupos dos 18/19 anos e de 20 anos ou mais (Quadro III.17).

Quadro III.17  
*Número de sujeitos, médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas dos vários grupos etários para a competência moral*

Idade	N	Média	D.P.	Sentido das diferenças
16/17 anos	135	17.502	.936	16/17>18/19, 20 ou mais
18/19 anos	140	13.630	.909	
20 anos ou mais	60	11.604	1.507	

Relativamente aos efeitos do género e do número de livros na competência moral, não tinham sido formuladas hipóteses. No que diz respeito aos efeitos da idade, não eram esperadas diferenças significativas (H18), atendendo a que os jovens se encontram no mesmo nível de ensino (Lind, 1997). O facto de as diferenças de idade corresponderem a valores de competência moral mais elevados no grupo dos mais novos pode dever-se ao facto de a reduzida idade nesta amostra poder representar um factor de sucesso, tendo em conta que os sujeitos se encontram no mesmo ano de escolaridade (11.º ano do ensino secundário ou 2.º ano do curso de aprendizagem em alternância de nível III). Os mais novos terão tido um percurso escolar com resultados mais satisfatórios, o que lhes terá permitido irem progredindo de ano de forma continuada. Os jovens com mais de 18 anos encontram-se no 11.º ano ou no 2.º ano do curso de formação profissional de nível III, o que indica a existência de um percurso com algum insucesso escolar. Ora, algumas investigações apontam, efectivamente, para a relação entre a realização escolar e o desenvolvimento moral (Rest, 1986), o que pode explicar o resultado agora encontrado.

7.2 *Experiências de vida na sala de aula, na escola e na sociedade civil*

Para analisar os efeitos do género, idade e número de livros nas experiências de desempenho de papéis e de reflexão guiada na sala de aula, na escola e na sociedade civil, foi realizada uma análise de variância (Quadro III.18). Verificamos a existência de diferenças significativas em função do número de livros nas experiências de desempenho de papéis na sala de aula e nas oportunidades de reflexão guiada na sociedade civil (Quadro III.19). Não foram encontradas diferenças em função do género ou da idade, nem efeitos de interacção.

Quadro III.18  
*Análise de variância para as oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada segundo o género, a idade e o n.º de livros*

Fonte	Traço de Pillai	F	Hipótese GL	Erro GL	p
Género	.114	1.643	5.000	64.000	.161
Idade	.131	.910	10.000	130.000	.526
N.º livros	.269	2.016	10.000	130.000	.037
Género x Idade	.125	.863	10.000	130.000	.569
Género x N.º livros	.104	.711	10.000	130.000	.713
Idade x N.º livros	.119	.412	20.000	268.000	.989
Género x Idade x N.º livros	.283	1.373	15.000	198.000	.164

Quadro III.19  
*Efeitos do n.º de livros nas oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada*

Fonte	Variável dependente	Soma dos Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
N.º livros	Des. papéis aula	1.941	2	.970	3.996	.023
	Refl. guiada aula	.760	2	.380	1.293	.281
	Des. papéis escola	1.272E-02	2	6.361E-03	.031	.970
	Des. papéis soc. civil	.580	2	.290	.491	.614
	Refl. guiada soc. civil	3.059	2	1.529	3.793	.027

O Quadro III.20 permite-nos identificar que os jovens com um nível cultural alto (mais de 100 livros) e baixo (até 50 livros) referem mais experiências de desempenho de papéis na aula do que os de nível cultural médio (51-100 livros). Por outro lado, os jovens de nível alto referem mais oportunidades de reflexão guiada na sociedade civil, em comparação com os de nível médio.

Quadro III.20  
*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para o desempenho de papéis na aula e reflexão guiada na sociedade civil em função do n.º livros*

Escala	N.º livros	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Des. papéis aula	1 - 50 livros (B)	3.323	.102	A, B>M
	51 - 100 livros (M)	2.832	.143	
	mais de 100 livros (A)	3.208	.090	
Refl. guiada soc. civil	1 - 50 livros (B)	3.217	.132	A>M
	51 - 100 livros (M)	2.764	.185	
	mais de 100 livros (A)	3.346	.116	

Nota: B – nível cultural baixo; M – nível cultural médio; A – nível cultural alto.

Convém notar que não foram encontradas diferenças significativas no desempenho de uma posição de liderança ou uma função especial na escola em função do género, da idade e do número de livros ( $F_s \leq 1.668$ ,  $p \geq .190$ ); também na



sociedade civil não se encontraram diferenças de género, idade ou número de livros ( $F_s \leq 1.751$ ,  $p \geq .175$ ) relativamente a esta dimensão.

Em relação a estes resultados, não tinham sido formuladas hipóteses, tendo esta análise objectivos essencialmente exploratórios. É curioso o padrão desigual nas diferenças encontradas em função do nível cultural. Em todo o caso, as oportunidades de desempenho de papéis na sala de aula parecem ser percebidas como disponíveis quer para jovens com um nível cultural baixo, quer para jovens com um nível cultural alto. Relativamente às experiências de reflexão guiada na sociedade civil, e tendo em conta que os jovens de nível cultural mais alto não referem mais experiências de desempenho de papéis na sociedade civil, nem mais experiências de desempenho de funções de liderança, parece, contudo, que possuem mais recursos ao nível do apoio de pessoas experientes e amigos para ajudar a lidar com as dificuldades.

Salientamos, também, a inexistência de diferenças significativas em função do género em todas estas dimensões. De facto, as oportunidades de desempenho de papéis nas aulas, na escola e na sociedade civil parecem estar de igual forma acessíveis (ou inacessíveis, no caso da escola e da sociedade civil, atendendo aos valores baixos de participação dos jovens nestas actividades) a rapazes e raparigas. Mesmo no desempenho de posições de liderança ou funções especiais, não se verificam diferenças de género, o que contraria a observação de alguma tendência para a predominância do género masculino neste tipo de funções.

### 7.3 *Concepções de cidadania*

Os resultados da investigação sobre as concepções de cidadania, conforme foi já referido, têm demonstrado a existência de diferenças de género, não sendo referidas diferenças consoante a idade e o nível cultural. No estudo aqui apresentado, a análise das diferenças de género, idade e número de livros para esta variável permite identificar diferenças significativas em função do género (Quadro III.21) no factor *cidadania social*, em que as raparigas apresentam valores mais elevados do que os rapazes (Quadros III.22 e 23). Não foram encontradas diferenças significativas em função da idade e do número de livros, nem efeitos de interacção.

Quadro III.21  
*Análise de variância para as concepções de cidadania segundo o género, idade e n.º livros*

Fonte	Traço de Pillai	F	Hipótese GL	Erro GL	p
Género	,028	3,100	3,000	321,000	,027
Idade	,012	,632	6,000	644,000	,704
N.º livros	,015	,803	6,000	644,000	,568
Género x Idade	,006	,335	6,000	644,000	,918
Género x N.º livros	,010	,545	6,000	644,000	,774
Idade x N.º Livros	,040	1,090	12,000	969,000	,365
Género x Idade x N.º livros	,047	1,276	12,000	969,000	,227

Quadro III.22  
*Efeitos do género nos três factores das concepções de cidadania*

Fonte	Variável Dependente	Soma dos Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
Género	Cidadania convencional	,279	1	,279	1,363	,244
	Cidadania social	,641	1	,641	4,287	,039
	Cidadania activa	,203	1	,203	1,094	,296

Quadro III.23  
*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para a cidadania social em função do género*

Escala	Género	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Cidadania social	Masculino	3,260	,032	F>M
	Feminino	3,360	,037	

Tal como era esperado (H20), a dimensão social da cidadania é mais valorizada pelas raparigas do que pelos rapazes. Resultados semelhantes foram encontrados em Torney-Purta *et al.* (2001), apesar de o conjunto de países onde as diferenças significativas foram encontradas não incluir Portugal. Verificamos que os rapazes valorizam tanto a cidadania convencional como as raparigas, confirmando a hipótese previamente formulada (H19). A idade e o nível cultural, tal como era esperado (H21 e H22), não provocaram diferenças significativas nas concepções de cidadania dos jovens.

7.4 Interesse político

Em relação a esta variável, observada através de dois itens considerados isoladamente, não foram encontradas diferenças significativas nem em relação ao

género [ $F(2,318)=.049$ ,  $p=.952$ ], nem em relação à idade [ $F(4,638)=.119$ ,  $p=.976$ ], ou ao número de livros [ $F(4,638)=1.152$ ,  $p=.331$ ]. Salientamos o facto de as raparigas manifestarem o mesmo grau de interesse por questões políticas que os rapazes, questão para a qual não tinha sido formulada uma hipótese, contribuindo para constatar que, cada vez mais, o domínio político não apela predominantemente ao género masculino, pelo menos nesta faixa etária. No que diz respeito à idade, tal como era esperado (H23), não foram encontradas diferenças significativas, ou seja, os participantes mais novos apresentam os mesmos níveis de interesse político que os mais velhos — o que era de esperar dada a relativa homogeneidade de idades. No que diz respeito ao nível cultural, não tinha sido formulada qualquer hipótese.

### 7.5 Eficácia política

No que diz respeito a esta variável, não foram encontradas diferenças significativas em função do género [ $F(3,319)=.759$ ,  $p=.518$ ], tal como era esperado (H24), da idade [ $F(6,640)=1.296$ ,  $p=.257$ ] e do número de livros [ $F(6,640)=1.757$ ,  $p=.105$ ]. Assim, verificamos que estes não constituem factores de diferenciação dos jovens no que concerne a eficácia política.

### 7.6 Actividade política futura

Tendo em conta os três factores de diferenciação de grupos juvenis, constatamos a existência de diferenças significativas de género (Quadro III.24) no factor *actividades políticas de carácter social*, em que as raparigas apresentam valores mais elevados do que os rapazes (Quadros III.25 e III.26), corroborando a hipótese previamente formulada (H25). De facto, as raparigas revelam-se mais predispostas para participar, no futuro, em actividades políticas relacionadas com movimentos sociais. Este dado pode estar relacionado com as concepções de cidadania que as raparigas estão a construir, onde se nota uma forte valorização da componente social da cidadania. Não se verificam diferenças de género nos outros três factores da actividade política futura — *actividades políticas activas convencionais* (confirmando a hipótese H26 apresentada), *utilização dos meios de comunicação* e *falar com pessoas*

*significativas*. A idade não produz diferenças nas disposições de participação política em relação ao futuro. Ao contrário do que era esperado (H27), níveis culturais superiores não conduzem a uma maior predisposição para a participação futura na política. Note-se, no entanto, que a esta hipótese foi formulada com base nos resultados obtidos num estudo internacional de Hahn (1998), sendo possível que, em Portugal, as diferenças no capital cultural da família não tenham os mesmos efeitos diferenciadores das disposições para o envolvimento político futuro.

Quadro III.24

*Análise de variância para a actividade política futura segundo o género, idade e n.º livros*

Fonte	Traço de Pillai	F	Hipótese GL	Erro GL	p
Género	.033	2.691	4.000	318.000	.031
Idade	.021	.827	8.000	638.000	.579
N.º livros	.019	.748	8.000	638.000	.649
Género x Idade	.032	1.287	8.000	638.000	.247
Género x N.º livros	.017	.674	8.000	638.000	.715
Idade x N.º livros	.053	1.081	16.000	1284.000	.368
Género x Idade x N.º livros	.056	1.137	16.000	1284.000	.314

Quadro III.25

*Efeitos do género nos quatro factores da actividade política futura*

Fonte	Variável dependente	Soma dos Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
Género	Act. políticas activas convencionais	.511	1	.511	2.312	.129
	Utiliz. meios de comunicação	1.276	1	1.276	3.288	.071
	Falar com pessoas significativas	.625	1	.625	1.343	.247
	Actividades de carácter social	2.388	1	2.388	8.328	.004

Quadro III.26

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as actividades políticas de carácter social em função do género*

Escala	Género	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Actividades de carácter social	Masculino	2.485	.044	F>M
	Feminino	2.680	.051	

### 7.7 Experiências políticas

No que concerne às experiências políticas, apenas a idade produziu diferenças significativas (Quadro III.27), e somente em relação às *experiências activas em geral* (Quadro III.28); no entanto, as diferenças de idade na utilização da internet estão

muito próximas do nível de significância, quase apontando uma tendência para o aumento da sua utilização com a idade.

Quadro III.27

*Análise de variância para as experiências políticas em função do género, idade e n.º livros*

Fonte	Traço de Pillai	F	Hipótese GL	Erro GL	p
Género	.027	1.772	5.000	318.000	.118
Idade	.060	1.982	10.000	638.000	.033
N.º livros	.054	1.758	10.000	638.000	.065
Género x Idade	.026	.831	10.000	638.000	.599
Género x N.º livros	.013	.410	10.000	638.000	.942
Idade x N.º livros	.067	1.089	20.000	1284.000	.354
Género x Idade x N.º livros	.048	.774	20.000	1284.000	.748

Quadro III.28

*Efeitos da idade nos cinco factores das experiências políticas*

Fonte	Variável dependente	Soma dos Quadrados	GL	Quadrado Médio	F	p
Idade	Experiências passivas em geral	6.752E-03	2	3.376E-03	.007	.993
	Experiências activas em geral	.850	2	.425	3.713	.025
	Experiências activas Timor Leste	.237	2	.118	.441	.644
	Experiências passivas Timor Leste	.947	2	.473	1.152	.317
	Experiências através da internet	2.154	2	1.077	2.924	.055

Assim, os jovens de 16/17 anos manifestam níveis superiores de participação em experiências activas em geral, em comparação com os jovens de 18/19 anos (Quadro III.29). Não se verificaram diferenças significativas consoante o género e o nível cultural.

Quadro III.29

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as experiências políticas activas em geral segundo a idade*

Escala	Idade	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Experiências activas em geral	16/17 anos	1.386	.030	16/17>18/19
	18/19 anos	1.275	.029	
	20 anos ou mais	1.362	.048	

Estes dados contrariam hipóteses anteriormente formuladas (H28, H29 e H30). De facto, conforme referido anteriormente, provavelmente a idade aparece aqui, em relação aos mais novos, como um indicador de sucesso, tendo em conta que

os participantes se encontram no mesmo nível de ensino. O facto de não se verificarem diferenças significativas em função do género confirma a tendência para uma aproximação entre rapazes e raparigas neste domínio. A ideia de que a política é uma área mais significativa para jovens de elites culturais parece ser contrariada, na medida em que não se encontram diferenças significativas no nível cultural.

#### 7.8. *Em síntese ...*

Na globalidade, o método diferencial revelou a capacidade dos instrumentos para diferenciar grupos contrastados e levantou pistas quanto ao curso a seguir em investigações futuras. Podemos concluir que, com todos os procedimentos utilizados, os instrumentos apresentam qualidade ao nível da fidelidade, sensibilidade e validade.

Analisando estes resultados em conjunto, verificamos uma tendência para o esbatimento das diferenças de género no domínio da política, nomeadamente ao nível do interesse por assuntos políticos, da eficácia política, nas suas várias vertentes, e das experiências políticas. Este dado é bastante positivo e vem de encontro a uma tendência recente encontrada também noutros estudos (Hahn, 1998). No entanto, as raparigas continuam a valorizar mais a dimensão social da cidadania do que os rapazes. O esbatimento das diferenças de género estende-se também à participação dos jovens nas aulas, na escola e em organizações da sociedade civil, incluindo a assunção de responsabilidades de liderança.

A idade aparece associada a diferentes níveis de competência moral e de participação em actividades políticas em geral, em que os jovens de 16/17 anos apresentam valores superiores. Este resultado, de certa forma surpreendente, pode estar relacionado com o facto de os mais novos apresentarem percursos educativos com maior sucesso, tendo em conta que os jovens se encontram no mesmo nível de ensino.

Interessante, também, é o facto de o nível cultural não aparecer como determinante na produção de diferenças no domínio político, nomeadamente no interesse por assuntos políticos, na eficácia política, na actividade política futura e nas experiências políticas, contrariando a tendência que aponta para um maior

envolvimento político dos jovens com níveis culturais superiores (Braga da Cruz, 1995). Relativamente a esta inexistência de diferenças, resta saber se resulta de uma progressão nas atitudes e comportamentos políticos dos jovens oriundos de níveis culturais mais baixos e/ou se de uma diminuição nas atitudes e comportamentos políticos dos jovens oriundos de níveis culturais mais elevados. Ou seja, a inexistência de diferenças pode resultar, por exemplo, de um crescendo do interesse político em jovens com menos capital cultural à partida, ou de uma efectiva diminuição do interesse político de jovens oriundos de elites culturais, ou, ainda, da conjugação destes dois fenómenos. Ora, há que reconhecer que a primeira interpretação é francamente mais positiva (e quiçá optimista) do que as outras duas.

## **CAPÍTULO IV**

### **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**



Neste capítulo procederemos à apresentação e discussão dos resultados do estudo realizado junto de uma amostra de estudantes do ensino secundário e da formação profissional. Como é evidente, os dados obtidos não podem ser generalizados aos jovens portugueses, mas o estudo pretende dar um contributo para uma exploração das concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens e da sua relação com a competência moral e com os contextos e experiências de vida.

Começaremos, exactamente, por uma análise descritiva das várias dimensões. No que se refere quer às concepções, atitudes e comportamentos políticos, quer aos contextos e experiências de vida, será analisada a distribuição de frequências nos vários itens, destacando alguns resultados mais interessantes, as diferenças de médias entre as várias escalas e as correlações entre estas dimensões, permitindo-nos observar as relações entre elas. Procederemos, depois, à análise dos efeitos da competência moral e dos contextos e experiências de vida nas concepções, atitudes e comportamentos políticos, através de análises de variância uni e multivariadas. Todas as análises foram realizadas com o programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 10.0 para *Windows*. Com o objectivo de facilitar a leitura e interpretação dos dados, no geral, serão apresentados quadros apenas quando se registam diferenças significativas.

## 1. Análise descritiva de cada uma das dimensões

### 1.1 Competência moral

A competência moral pode ser definida como «o grau em que os julgamentos dos indivíduos relativamente a argumentos a favor e contra a sua opinião são determinados por pontos de vista morais, mais do que por considerações não morais» (Lind, 1999-a, p. 2). O índice C foi categorizado em quatro níveis propostos por Lind (1999-a): *baixo* (1-9), *médio* (10-29), *alto* (30-49) e *muito alto* (acima de 50). Verificamos que 129 sujeitos se encontram no nível de competência moral baixo, o que corresponde a 38.3% da amostra; 172 encontram-se no nível médio, correspondendo a 51% da população; 34 situam-se no nível alto, equivalendo a 10.1%, e apenas 2 no nível muito alto, representando 0.6% da totalidade dos sujeitos. Assim, os níveis alto e muito alto foram agrupados numa só categoria, onde estão incluídos, então, 36 sujeitos, correspondendo a 10.7% da amostra (Figura IV.1<sup>1</sup>).

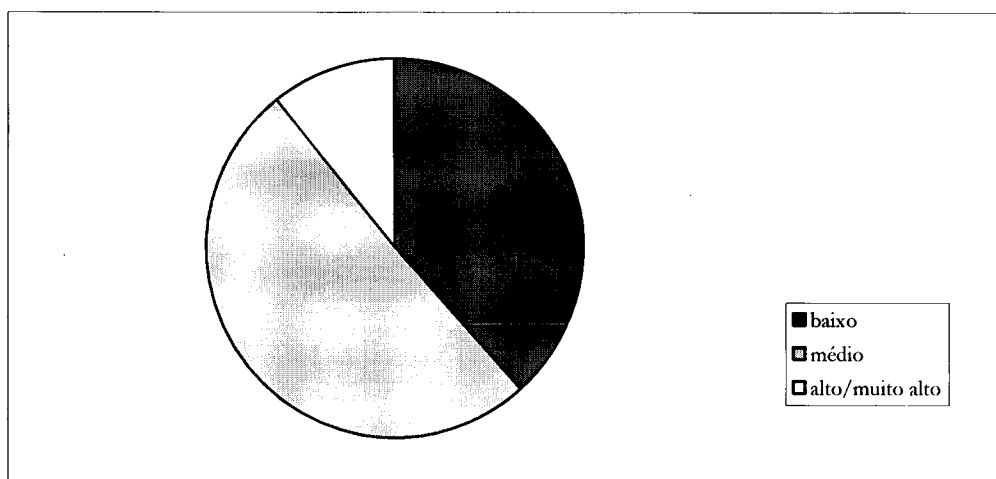


Figura IV.1 – Distribuição dos sujeitos pelos níveis de competência moral (%).

Estes resultados são ligeiramente inferiores aos apresentados por Lind (1999-a) para os estudantes no mesmo nível de ensino. No entanto, predomina, em ambos os casos, o nível de competência moral médio. Verificamos que a amostra, em relação a esta variável, é bastante homogênea.

<sup>1</sup> Existem 12 *missing values* para esta variável.

## 1.2 Experiências de vida – oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada

A versão adaptada do ORIGIN/u (Lind, 1996) que foi utilizada neste estudo permite observar as oportunidades de desempenho de papéis (assumir responsabilidades desafiantes em contexto real) e de reflexão guiada (reflectir e integrar as experiências vividas com o apoio de outras pessoas) em três ambientes distintos: as aulas; a escola, fora do espaço lectivo; e a sociedade civil.

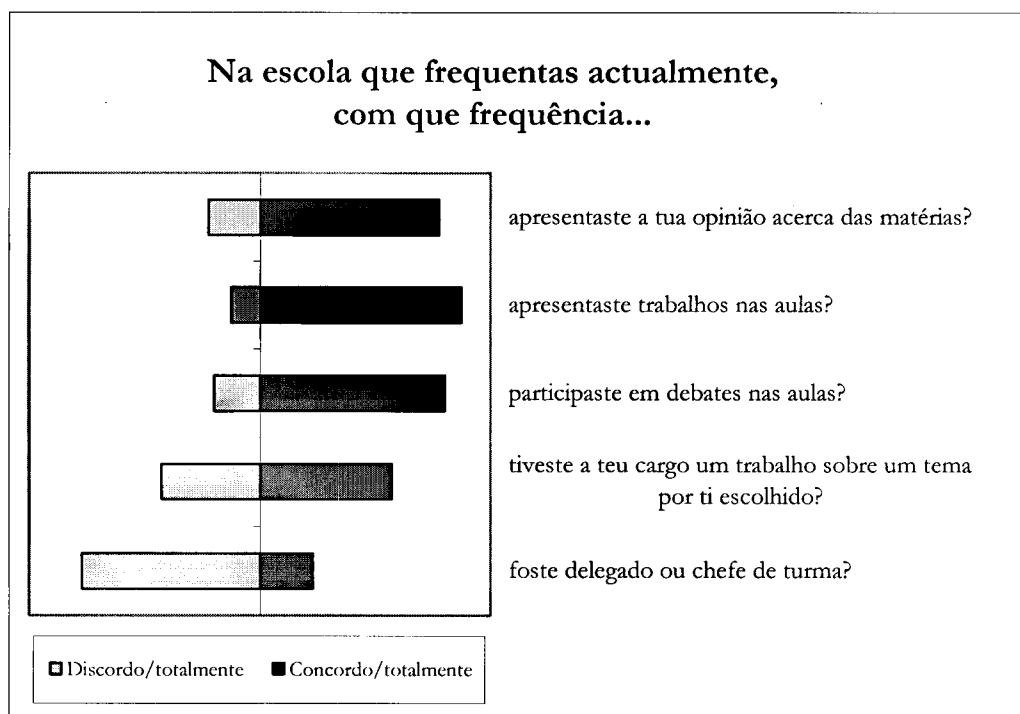


Figura IV.2 – Distribuição de frequências para as oportunidades na aula (%).

Na Figura IV.2 são apresentadas as distribuições de frequências para os itens relativos às oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada nas aulas. Com o objectivo de facilitar a leitura e interpretação dos resultados, as categorias de resposta *nunca* e *raramente* foram agrupadas numa só, assim como as categorias *algumas vezes* e *muitas vezes*. Verificamos que a maioria dos participantes apresentou, com frequência, na escola ou centro de formação, a sua opinião acerca das matérias (77.7%), assim como trabalhos nas aulas (87.5%), tendo

também participado em debates (80.2%). O item relativo à elaboração de um trabalho sobre um tema escolhido pelos jovens não é tão consensual, gerando-se uma divisão clara entre aqueles que referem tê-lo feito *nunca* ou *raramente* (42.7%) e aqueles que o terão feito *algumas* ou *muitas vezes* (57.3%). 77.1% dos participantes referem *nunca* ou *raramente* terem sido delegados de turma.

Quanto às oportunidades de reflexão guiada (Figura IV.3), elas efectivamente existem para estes jovens, contando, em primeiro lugar, com a ajuda de outros colegas (85.5%) e, em segundo, com a ajuda dos professores (77.5%). Apenas 26.1% dos participantes referem não ter recebido a ajuda de ninguém.

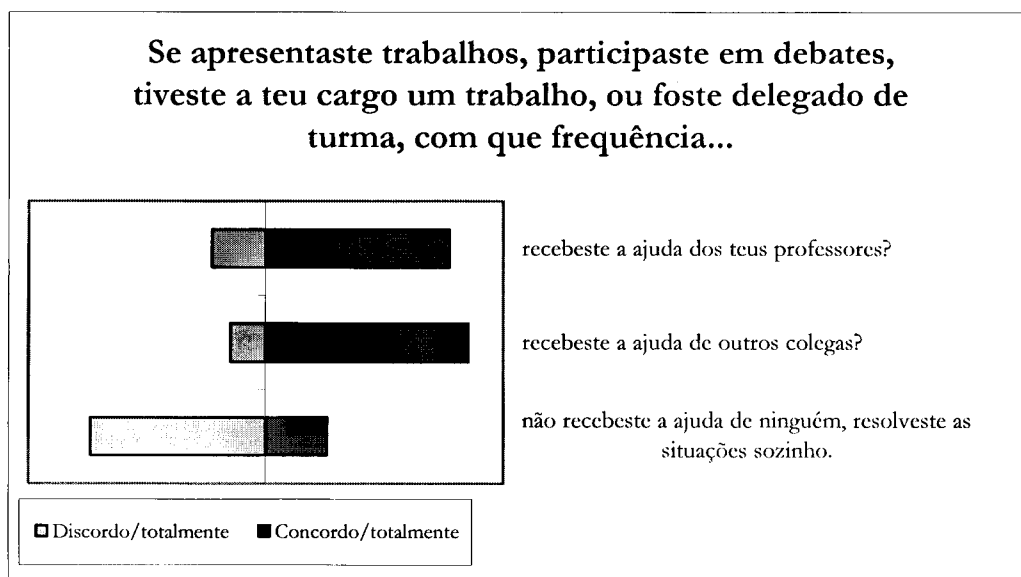


Figura IV.3 – Distribuição de frequências para as oportunidades de desempenho de papéis na aula (%).

No domínio extracurricular, referente às oportunidades de desempenho de papéis em grupos e associações na escola ou centro de formação, os resultados são bastante diferentes. Assim, constatamos, pela análise da Figura IV.4, que a maioria dos jovens não participou, ou então participou *raramente*, em actividades de partidos políticos (97.7%), associações de estudantes (81.9%), órgãos de gestão da escola/centro de formação (95.1%), grupos relacionados com questões sociais e políticas (97.7%), grupos religiosos (96.3%) e grupos culturais e recreativos (85.7%). A participação em grupos desportivos é referida por 29.5% dos participantes.

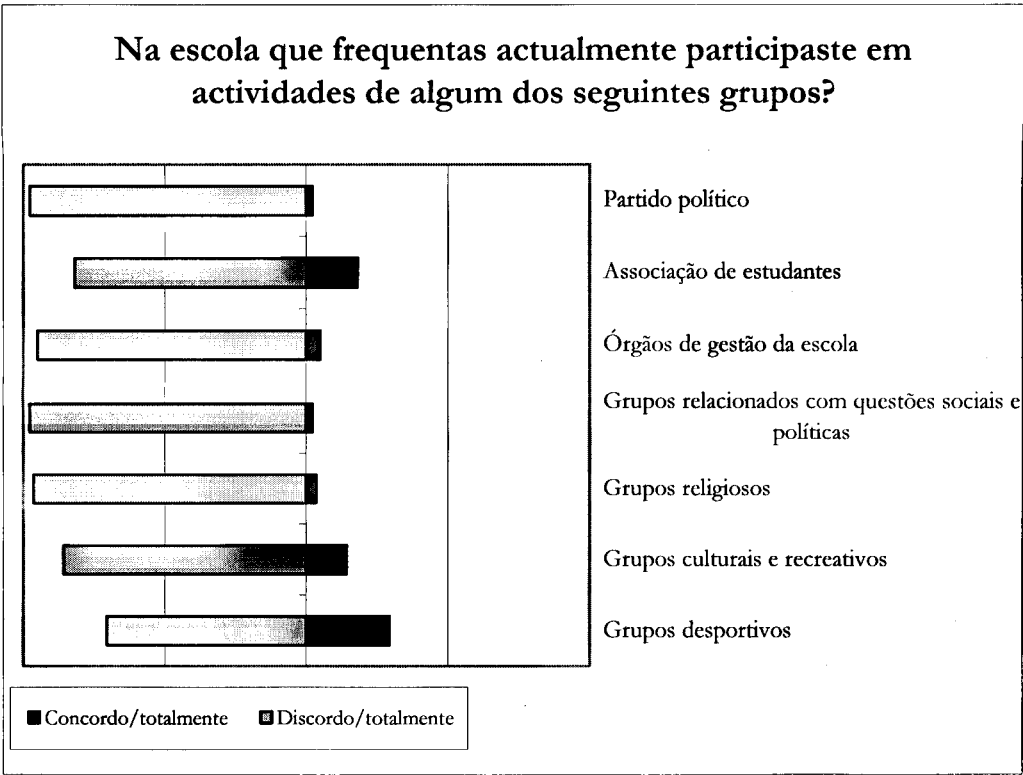


Figura IV.4 – Distribuição de frequências para as oportunidades de desempenho de papéis na escola (%).

Pela análise da Figura IV.5, verificamos que apenas 12.8% dos jovens relatam ter assumido uma posição de liderança ou uma função especial, para a qual contaram com a disponibilidade ou acessibilidade de outros estudantes, em primeiro lugar, de professores, em segundo, e de informação e conselhos úteis em livros, revistas ou jornais, em terceiro. 22.1% referem não ter contado com nenhum destes recursos (Figura IV.6).

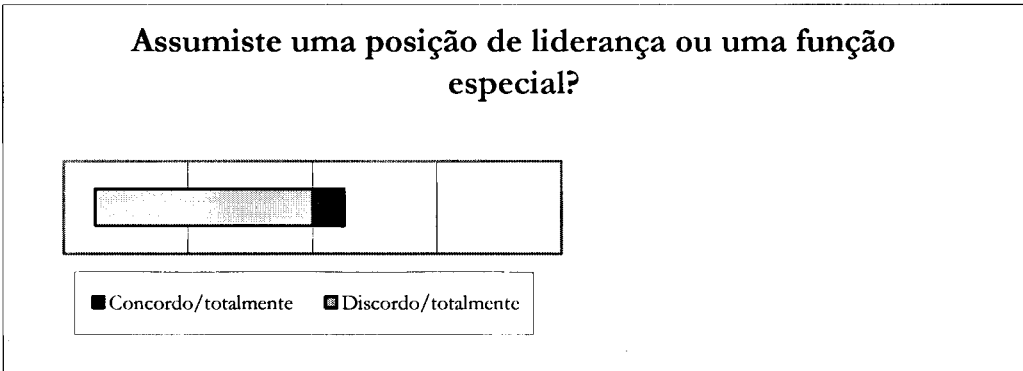


Figura IV.5 – Distribuição de frequências para as oportunidades de desempenho de funções de liderança na escola (%).

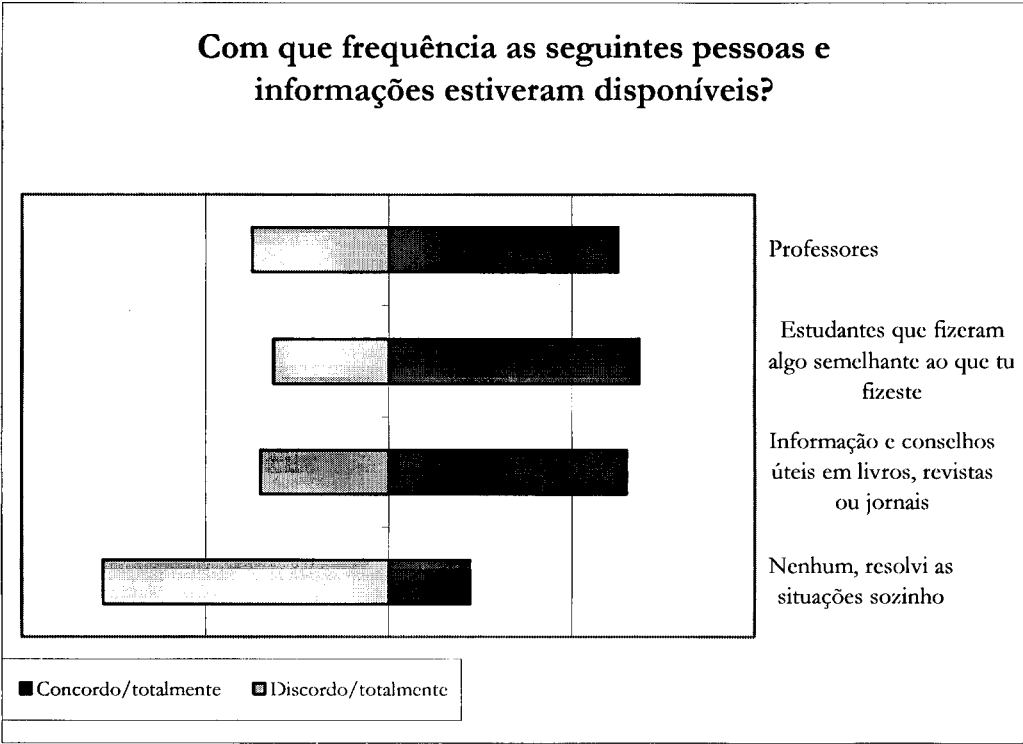


Figura IV.6 – Distribuição de frequências para as oportunidades de reflexão guiada na escola (%).

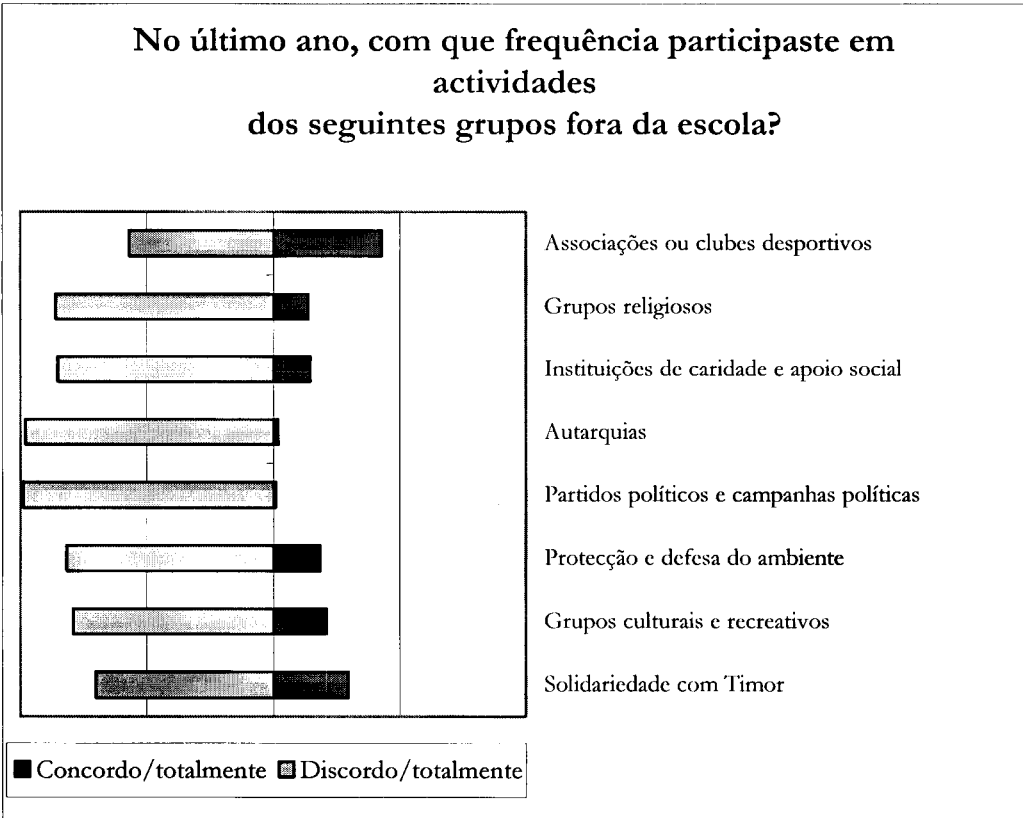


Figura IV.7 – Distribuição de frequências para as oportunidades de desempenho de papéis na sociedade civil (%).

No que diz respeito à participação em actividades de âmbito não curricular fora da escola/centro de formação, ou seja, na sociedade civil, as percentagens (Figura IV.7) manifestam o reduzido envolvimento dos jovens em todas as actividades (percentagens superiores a 70% na categoria *nunca/raramente*), à excepção das que dizem respeito a associações ou clubes desportivos, em que 43% dos sujeitos referem ter participado algumas vezes ou muitas vezes.

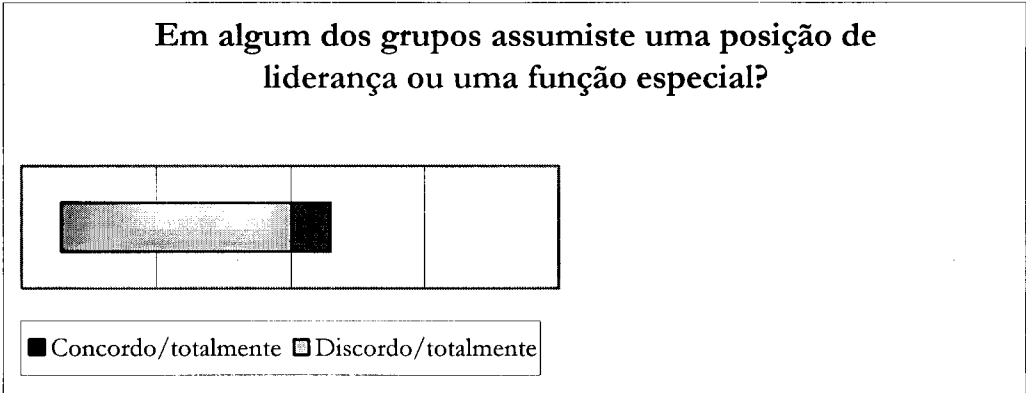


Figura IV.8 – Distribuição de frequências para as oportunidades de desempenho de funções de liderança na sociedade civil (%).

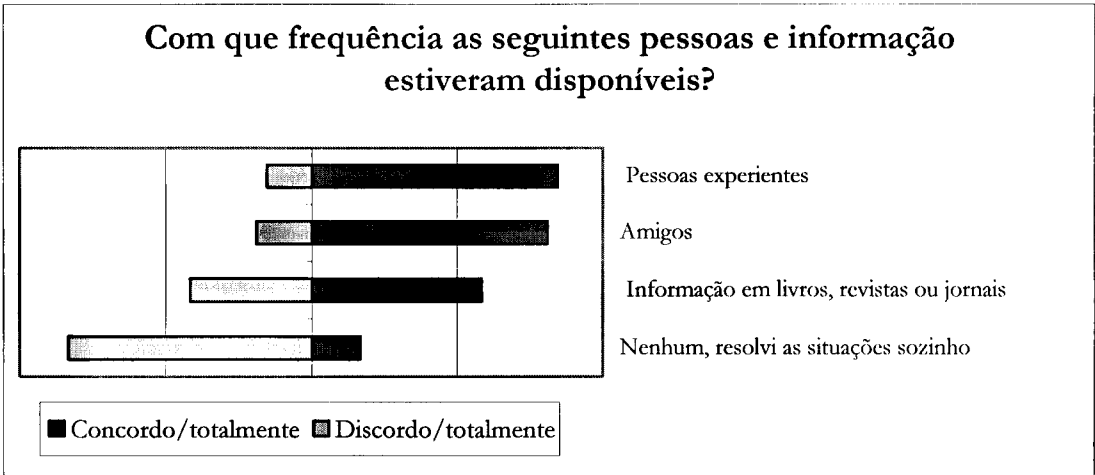


Figura IV.9 – Distribuição de frequências para as oportunidades de reflexão guiada na sociedade civil (%).

A posição de liderança ou função especial foi assumida apenas por 14.8% dos jovens (Figura IV.8), para a qual contaram com o apoio, em primeiro lugar, de pessoas experientes, em segundo lugar, dos amigos, e em terceiro lugar, com a

informação em livros, revistas ou jornais. Apenas 16.7% relata não ter contado com o apoio destes recursos (Figura IV.9).

Uma análise de variância em medidas repetidas permite-nos comparar as médias das três escalas emergentes da análise factorial referentes às oportunidades de desempenho de papéis: os testes F (2,347) revelam que o valor do Traço de Pillai é de .890, indicando que as médias são significativamente diferentes para  $p=.000$ . Ou seja, como se pode constatar no Quadro IV.1, as oportunidades de acção apresentam médias mais elevadas nas aulas, seguidas da sociedade civil, e, por último, da escola. Esta análise não pôde ser efectuada em relação às oportunidades de reflexão guiada, uma vez que contávamos apenas com duas escalas (os itens da reflexão guiada em relação à escola não constituíram uma escala), em que uma delas, concretamente a de reflexão guiada na sociedade civil, apresentava um número elevado de *missing values* (apenas 91 jovens preencheram este item<sup>2</sup>).

Quadro IV.1

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as escalas de oportunidades de desempenho de papéis (N=349)*

Escala	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Experiências nas aulas (A)	2.956	.031	A>SC>E
Experiências na escola (E)	1.131	.018	
Experiências na sociedade civil (SC)	1.713	.038	

Estes resultados apontam para o baixo associativismo já retratado por vários autores em relação à população juvenil (Braga da Cruz, 1995; Villaverde Cabral & Machado Pais, 1998). Na sala de aula, parecem existir oportunidades de desempenho de papéis para os alunos. No entanto, a escola não parece oferecer oportunidades para a participação em actividades de grupos diversos, sendo mais forte a participação dos jovens em instituições da sociedade civil. De qualquer forma, as associações ou clubes desportivos são os grupos que recebem maior adesão por parte da população juvenil, quer dentro quer fora da escola.



### 1.2.1 Diferenças nas experiências de vida consoante o contexto educativo

Nesta secção analisaremos os efeitos que o contexto educativo produz nas oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada, comparando um curso do ensino secundário com um curso de formação profissional de aprendizagem em alternância. Assim, foi realizada uma análise de variância tomando o contexto educativo como factor de diferenciação: os testes F (10,162) revelam que o valor do Traço de Pillai é de 1.129, indicando que as médias entre os grupos são significativamente diferentes para .000. No entanto, estas diferenças apenas se revelam nas experiências de desempenho de papéis na aula e na sociedade civil (Quadro IV.2), em que, no primeiro caso, os formandos da aprendizagem em alternância apresentam valores superiores e, no segundo, são os estudantes do ensino secundário que referem mais experiências.

Quadro IV.2

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as escalas de oportunidades de desempenho de papéis na aula e na sociedade civil em função do contexto educativo*

Escala	Contexto educativo	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Desempenho de papéis na aula	Ensino secundário (ES)	2.956	.079	FP>ES
	Formação profissional (FP)	3.252	.074	
Desempenho de papéis soc. civil	Ensino secundário (ES)	2.292	.124	ES>FP
	Formação profissional (FP)	1.928	.115	

Assim, verificamos que nos cursos de formação profissional de aprendizagem em alternância são proporcionadas aos jovens mais oportunidades de participação nas aulas, através da manifestação da opinião acerca das matérias, da apresentação de trabalhos nas aulas, da dinamização de debates e da escolha de temas pelos alunos. Nos cursos do ensino secundário, parece haver menos flexibilidade nas práticas utilizadas dentro da sala de aula, não havendo tanto espaço para a participação activa dos alunos na condução do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, os estudantes do ensino secundário referem mais experiências de participação em grupos fora da escola ligados, nomeadamente, à protecção e

<sup>2</sup> Esta situação deve-se ao próprio formato do questionário, em que é pedido aos jovens que preencham os itens relativos à reflexão guiada, apenas se na questão anterior tiverem referido que

defesa do ambiente, à cultura e recreação e à solidariedade com Timor Leste. Estas diferenças podem dever-se ao facto de os formandos da aprendizagem em alternância possuírem menos tempo livre (atendendo ao horário preenchido em que decorre a formação), estando mais centrados na transição e preparação para a vida activa. O facto de não existirem diferenças ao nível das actividades dentro da própria escola leva-nos a concluir que esta é, ainda uma realidade pouco significativa na vida dos jovens, quer frequentem um curso do ensino secundário, quer frequentem um curso de formação profissional.

### 1.3 *Concepções, atitudes e comportamentos políticos*

As *concepções de cidadania* remetem, como vimos, para as percepções que os jovens têm relativamente ao papel de cidadão, através de um conjunto de características que podem ser atribuídas a alguém para ser considerado um bom cidadão. Na Figura IV.10 são apresentadas as distribuições de frequências para os 18 itens relativos a esta variável. As categorias *discordo totalmente* e *discordo* foram agrupadas numa só, assim como as categorias *concordo* e *concordo totalmente*, facilitando a leitura e interpretação dos resultados.

De entre os itens que geram mais consenso positivo (percentagens acima de 60% nas categorias de resposta *concordo* e *concordo totalmente*), salientamos a obediência à lei (99.1%), ser um bom pai/mãe de família (98.3%), ser um bom trabalhador (96.3%; nenhum jovem *discorda totalmente*) e participar em actividades para ajudar as outras pessoas (96%; nenhum jovem *discorda totalmente*). À excepção do primeiro caso, os itens referidos dizem respeito a afirmações com um forte conteúdo social. Aliás, os outros itens relacionados com movimentos sociais, tais como recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social e aderir a associações de interesse público, apresentam também valores elevados de concordância por parte dos jovens (86.2% e 76.8%, respectivamente).

---

assumiram uma posição de liderança ou uma função especial.

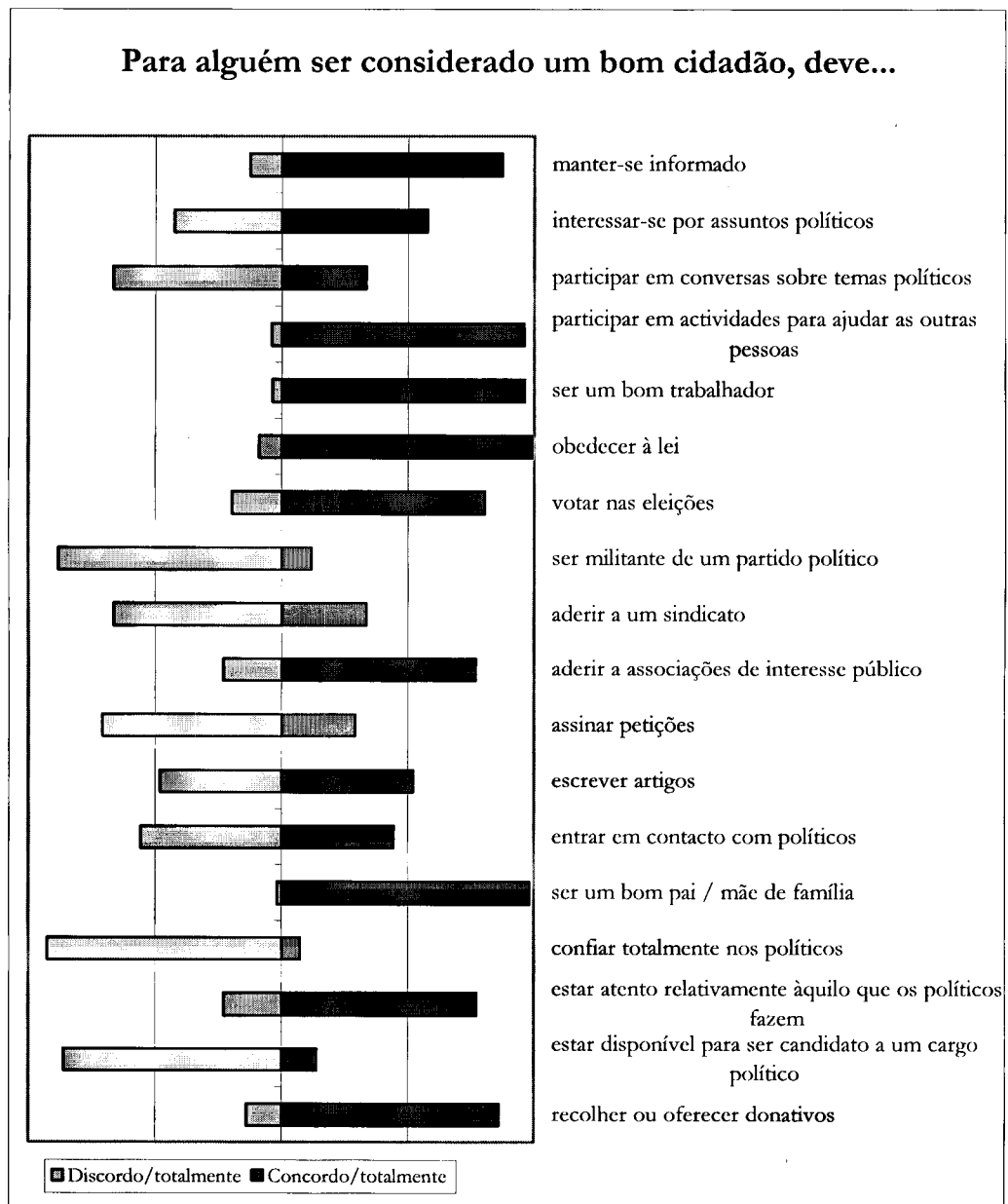


Figura IV.10 – Distribuição de frequências para as concepções de cidadania (%).

Os jovens valorizam, também, o facto de os cidadãos se manterem informados através dos meios de comunicação social (87.4%) e votarem nas eleições (80.3%). O voto surge aqui como o único comportamento relacionado com a cidadania convencional que apresenta um consenso positivo generalizado por parte dos jovens. Assim, outros itens reflectem um consenso negativo, tais como ser militante de um partido político (88.2% *discordam* ou *discordam totalmente*), aderir a um sindicato (66.3%) e participar em conversas sobre temas políticos (66.5%), enquanto que noutros se verifica alguma ambivalência no grau de concordância,

como por exemplo, interessar-se por assuntos políticos (42.4% no pólo negativo, 57.6% no pólo positivo).

No que diz respeito a atributos relacionados com a participação mais activa por parte dos cidadãos, verificamos um consenso negativo generalizado (percentagens acima de 60% no pólo negativo) relativamente a alguns itens, tais como estar disponível para ser candidato a um cargo político (86.2%) e assinar petições (70.6%). Outros oferecem alguma ambivalência, como por exemplo, escrever artigos (48% no pólo negativo, 52% no pólo positivo) e entrar em contacto com políticos (55.5%, 44.5%).

Os jovens desta amostra consideram que um bom cidadão não deve confiar totalmente nos políticos (92.5% *discordam* ou *discordam totalmente*), pelo contrário, acham que aquele deve estar atento relativamente àquilo que os políticos fazem (77.2% *concordam* ou *concordam totalmente*).

Estes resultados vêm de encontro ao que outros estudos têm demonstrado. Assim, também a investigação conduzida pela IEA (Torney-Purta *et al.*, 2001) aponta para a elevada importância que os adolescentes atribuem à obediência à lei. Por outro lado, os participantes manifestaram valorizar mais os itens relacionados com movimentos sociais, tais como participar em actividades de promoção dos direitos humanos, de protecção do ambiente e de ajuda às outras pessoas na comunidade, do que os itens relativos à cidadania convencional. Neste caso, o único item que os adolescentes consideram ser claramente importante é o que diz respeito ao voto nas eleições. Também as actividades de filiação num partido e de participar em conversas sobre temas políticos manifestam pouca adesão por parte dos jovens em termos do que é importante para se ser considerado um bom cidadão. O carácter claramente político de determinadas actividades parece, de facto, no estudo aqui apresentado, representar para os jovens uma conotação demasiado negativa, que pode estar relacionada com a presença de conflito de opiniões (Torney-Purta *et al.*, 2001).

Com o objectivo de determinar se se verificam diferenças significativas de médias entre as três escalas encontradas nas concepções de cidadania, foi efectuada uma análise de variância em medidas repetidas. Os testes F (2,347) revelam que o valor do Traço de Pillai é de.832, indicando que as médias são significativamente diferentes para  $p=.000$ . Constatamos que a preferência dos jovens recai sobre a

cidadania social, seguida da cidadania activa e, por último, da cidadania convencional, confirmando a hipótese (H9) previamente formulada (Quadro IV.3). Assim, a população juvenil parece estar a construir concepções do que é um bom cidadão em que valoriza, em primeiro lugar, a dimensão social da cidadania, nomeadamente a ajuda aos outros, ser um bom pai/mãe de família e um bom trabalhador. A dimensão activa da cidadania, como por exemplo, entrar em contacto com políticos ou escrever artigos, surge em segundo lugar, enquanto que a cidadania convencional é a menos valorizada pelos jovens. Exemplos desta vertente são: interessar-se e conversar sobre assuntos políticos, votar nas eleições, ser militante de um partido político. Será interessante analisar estes resultados à luz das disposições que os jovens apresentam relativamente às actividades políticas em que pensam participar no futuro, uma vez que será possível identificar se existe alguma correspondência entre o que concebem acerca de um bom cidadão e as suas intenções de comportamento.

Quadro IV.3

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as escalas de concepções de cidadania (N=349)*

Escala	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Cidadania convencional (C)	2,268	,024	S>A>C
Cidadania social (S)	3,303	,021	
Cidadania activa (A)	2,401	,023	

Em relação ao *interesse político*, este foi observado através do interesse manifestado pelos jovens em relação a assuntos políticos e a assuntos da actualidade. Conforme podemos constatar pela análise da Figura IV.11, 84.4% dos jovens referem interessar-se *pouco* ou *nada* por assuntos políticos, enquanto que 88.8% manifestam *bastante* ou *muito* interesse por assuntos da actualidade. Estes resultados, apontados já por Hahn (1998), confirmam a hipótese (H10) que tinha sido anteriormente formulada.

A *eficácia política* foi observada em quatro vertentes distintas<sup>3</sup>. Assim, um conjunto de itens referia-se à *eficácia política colectiva*, ou seja, à crença geral dos cidadãos de que colectivamente podem influenciar o processo de tomada de decisão política.

<sup>3</sup> As quatro dimensões apresentadas não foram confirmadas com as análises factoriais efectuadas.

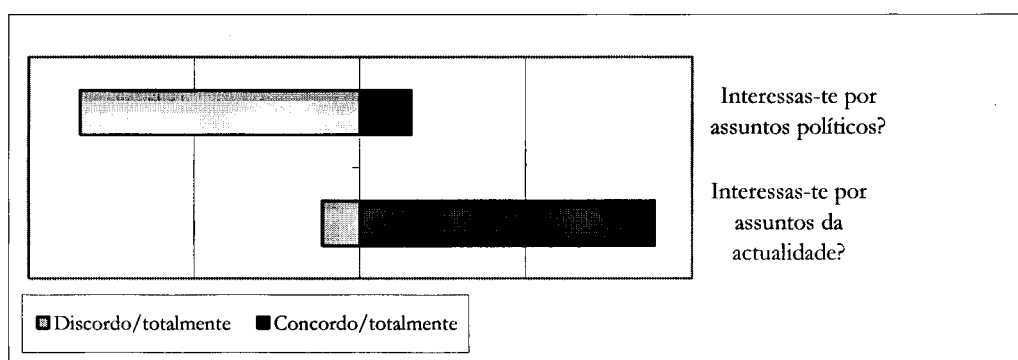


Figura IV.11 – Distribuição de frequências para o interesse político (%).

Um outro conjunto dizia respeito à *auto-eficácia política*, conceito utilizado por Hahn (1998), para se referir ao sentimento dos sujeitos de que podem influenciar decisões nos grupos concretos em que participam. Foi também incluído um conjunto de itens em relação à *eficácia política na escola*, observando esta variável num contexto específico significativo para os jovens. Finalmente, a eficácia política foi também observada *em relação ao processo de independência de Timor Leste*, analisando até que ponto os jovens acreditam que puderam influenciar o decurso das acções políticas numa situação em particular que teve grande impacto na sociedade portuguesa.

Em relação à primeira vertente, relativa à *eficácia política colectiva* (Figura IV.12), verificamos que a maioria dos itens gera um consenso positivo generalizado por parte dos jovens. De facto, 93.4% dos jovens consideram que o voto das pessoas é importante para decidir como as coisas correm no país. No que se refere aos meios que as pessoas podem utilizar para mostrarem ao governo o que pensam, os jovens consideram mais eficazes a participação em actividades de associações e outras organizações (88%), seguida da participação em manifestações (82.1%) e da assinatura de petições (61.2%). Constatamos ainda que 67% dos jovens consideram que uma decisão do governo pode ser mudada se muitas pessoas disserem que não concordam com ela. Os participantes dividem-se no item que refere que pessoas como eles podem influenciar decisões do governo (41.8% no pólo negativo, 58.2% no pólo positivo).

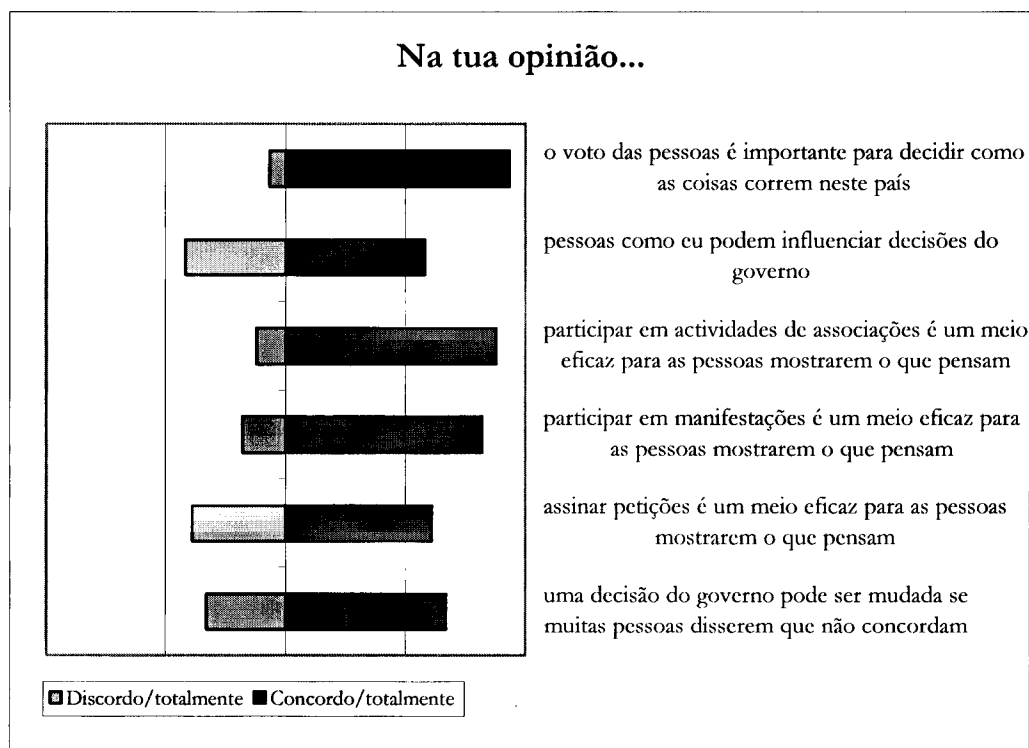


Figura IV.12 – Distribuição de frequências para a eficácia política colectiva (%).

Estes resultados correspondem a níveis de eficácia política ligeiramente superiores aos encontrados por Hahn (1998), pelo menos no que diz respeito às duas primeiras afirmações. No geral, podemos considerar que estes jovens acreditam que os cidadãos, em abstracto, podem influenciar o processo de tomada de decisão política, indo de encontro à hipótese previamente apresentada (H11).

Quanto à *auto-eficácia política* (Figura IV.13), observamos um consenso positivo em duas das afirmações. Assim, 95.1% dos jovens afirmam que quando estão em grupo conseguem *pensar pela sua cabeça* e 84.4% consideram-se capazes de influenciar decisões em grupos. Os sujeitos mostram-se ambivalentes quanto ao grau de compreensão dos assuntos políticos (56% no pólo negativo, 44% no pólo positivo). Em relação à capacidade de influenciar as pessoas a votarem num determinado partido ou candidato nas eleições, ou de convencer os outros a concordarem com as suas opiniões sobre assuntos políticos, constatamos que existe um consenso negativo generalizado (84.4% e 72%, respectivamente).

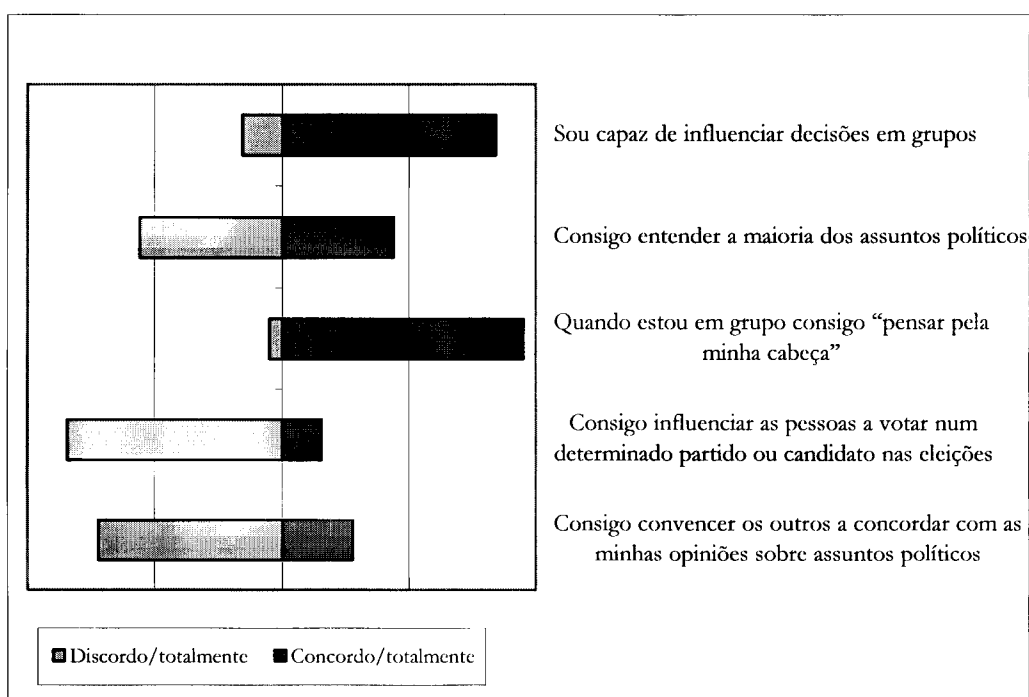


Figura IV.13 – Distribuição de frequências para a auto-eficácia política (%).

Tal como no estudo de Hahn (1998), e confirmando a hipótese H12, os jovens desta amostra acreditam na sua capacidade para influenciar decisões nos grupos em que participam. No entanto, quando essa influência se refere a assuntos claramente políticos, os jovens mostram-se incertos quanto a essa crença. O item relativo à compreensão de assuntos políticos apresenta um resultado interessante, que merece a nossa atenção, uma vez que mais de metade dos jovens assume que não consegue entender a maioria dos assuntos políticos.

Os itens da *eficácia política em relação à escola* apresentam, no geral, um consenso positivo generalizado por parte dos jovens (Figura IV.14). Assim, começando pelas afirmações mais relacionadas com a eficácia política colectiva (as duas primeiras), constatamos que os jovens acreditam que se se juntarem num grupo ou numa associação de estudantes, podem influenciar as decisões que são tomadas na escola (91.9%), e que, em conjunto com os colegas, podem influenciar a definição das regras da escola (64.1%). Nos restantes itens, mais relacionados com a auto-eficácia política, os jovens afirmam conseguir que os seus colegas ouçam a sua opinião, quando é discutido algum assunto (93.7%), e manifestar a sua opinião quando se fala sobre assuntos da escola (89.3%). Há um item em que os jovens se dividem claramente, que se prende com a crença de que quando há um problema



a resolver na escola, eles conseguem convencer os outros a optar por uma determinada solução (49.6% no pólo negativo, 50.4% no pólo positivo).

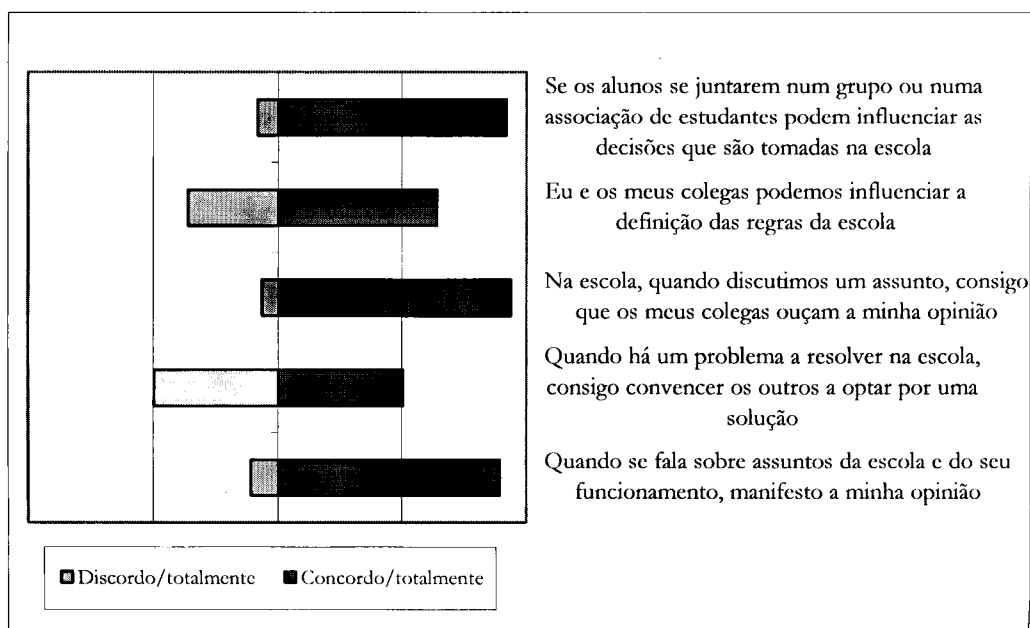


Figura IV.14 – Distribuição de frequências para a eficácia na escola (%).

Verificamos, assim, que, no que diz respeito à escola, os jovens acreditam na sua capacidade individual para influenciar decisões junto dos colegas, e também na sua capacidade colectiva, enquanto grupo, para participarem nas tomadas de decisão no contexto educativo, confirmando a hipótese H13. A quarta afirmação revela-se ambivalente para os sujeitos, talvez devido ao termo *convencer*, eventualmente associado ao acto negativo de forçar ou pressionar os outros a optar por uma determinada solução.

No que diz respeito à *eficácia política no caso concreto de Timor Leste* (Figura IV.15), observamos um consenso positivo generalizado na maioria dos itens. De facto, 82.2% dos jovens afirmam ter entendido a maioria dos assuntos relacionados com esta situação. Por outro lado, em relação aos meios mais eficazes para as pessoas como eles mostrarem o que pensavam sobre a situação em Timor Leste, os jovens elegeram em primeiro lugar as manifestações (70.7%), em segundo, a actividade das associações e outras organizações (68.6%), em terceiro, o escrever para a comunicação social (67.7%), e, em quarto, o enviar e-mails (64.1%). Os jovens mostram-se ambivalentes quanto à eficácia do acto de assinar petições (47.8% no

pólo negativo, 52.2% no pólo positivo). No sentido negativo, temos o consenso generalizado dos jovens em relação a que as pessoas como eles tenham podido influenciar decisões relacionadas com esta situação (66.9%).

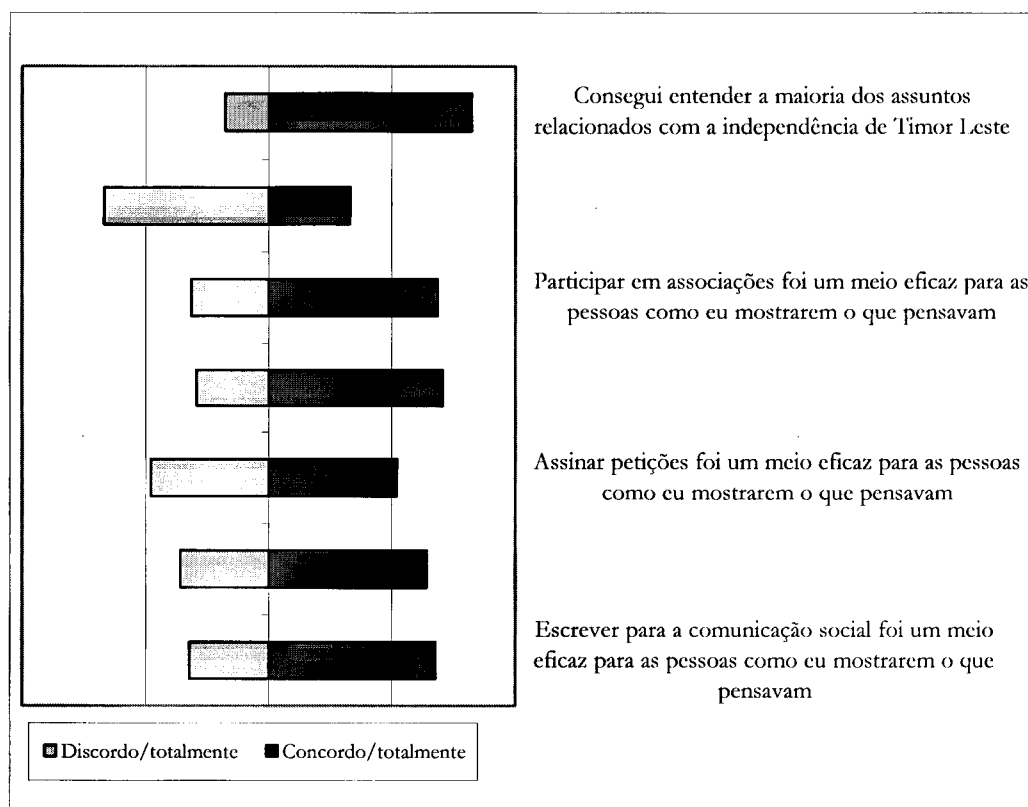


Figura IV.15 – Distribuição de frequências para a eficácia política em relação a Timor Leste (%).

No geral, constatamos que os jovens manifestam um sentimento elevado de eficácia política em relação a esta situação específica. Salientamos a percepção dos jovens de que terão entendido a maioria dos assuntos relacionados com a independência de Timor Leste. De facto, trata-se de uma situação que, tendo gerado um forte envolvimento afectivo, foi acompanhada de forma muito presente pela população portuguesa, tendo recebido uma forte cobertura mediática, e tendo tido também impacto em escolas e instituições da sociedade civil.

Uma análise de variância em medidas repetidas permite-nos comparar as diferenças de médias entre as três escalas emergentes da análise factorial referentes à eficácia política. Os testes F (2,345) revelam que o valor do Traço de Pillai é de

.703, indicando que as médias são significativamente diferentes para  $p=.000$ . Ou seja, como se pode constatar pelo Quadro IV.4, as médias mais elevadas encontram-se na eficácia política colectiva, seguida da eficácia política em relação a Timor Leste e, finalmente, da auto-eficácia política.

Quadro IV.4

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as escalas de eficácia política (N=349)*

Escala	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Eficácia política Timor Leste (T)	2,587	,032	C>T>A
Eficácia política colectiva (C)	2,923	,022	
Auto-eficácia política (A)	2,029	,031	

Estes resultados não confirmam a hipótese (H16) que tínhamos formulado anteriormente, em que eram esperados níveis superiores de eficácia política em relação a Timor Leste. No entanto, as diferenças encontradas podem ser explicadas pelo facto de os jovens terem sido mais realistas e concretos nas suas respostas aos itens referentes à situação concreta em Timor Leste, enquanto que nos itens relativos à eficácia política colectiva poderão ter sido mais vagos, retratando as suas crenças em abstracto. Não é de surpreender que a média da escala de auto-eficácia política tenha sido a mais baixa, tendo em conta que este factor é constituído apenas por dois itens, os quais dizem respeito à capacidade dos jovens para influenciarem ou convencerem outras pessoas a votar num determinado partido ou a concordarem com as suas opiniões sobre assuntos políticos, em que se verificava, como vimos, um consenso negativo generalizado.

A *actividade política futura* remete-nos para a disposição que os jovens apresentam em relação à sua futura participação política. No que diz respeito a esta variável (Figura IV.16), verificamos um consenso positivo por parte dos jovens em apenas um terço dos itens referentes a esta variável, os quais dizem respeito quer a comportamentos mais passivos, quer a comportamentos mais activos. Assim, no primeiro caso, os jovens consideram que no futuro irão usar a televisão (87%) e os jornais (73.3%) como fonte de informação sobre assuntos políticos e que irão falar sobre acontecimentos políticos com os pais (74.2%) e com os amigos (63.4%). No segundo, afirmam que irão votar em eleições (89.6%), recolher ou

oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social (78.8%) e fazer greve (73.3%).

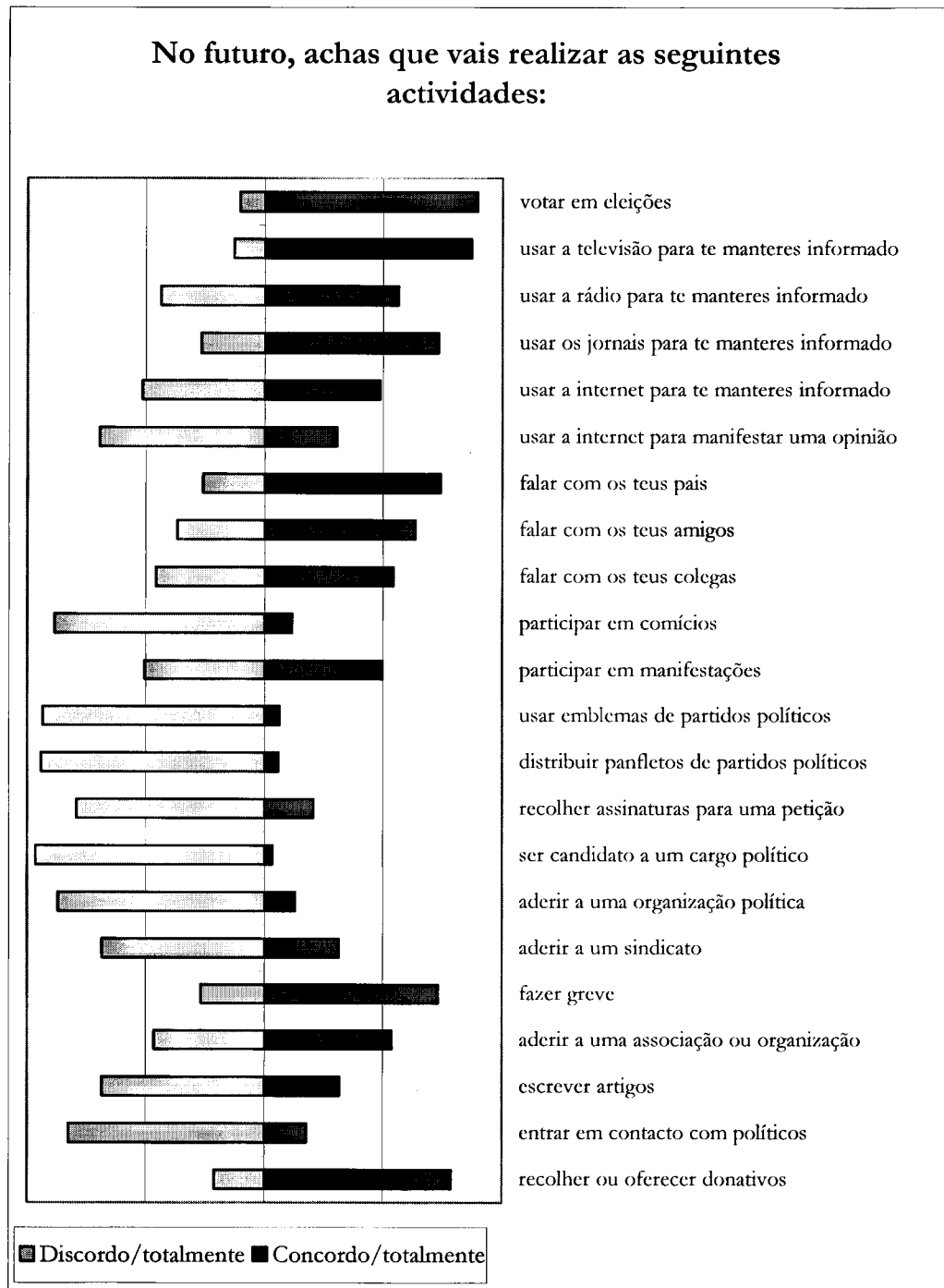


Figura IV.16 – Distribuição de frequências para a actividade política futura (%).

Encontramos um consenso negativo em quase metade dos itens, cujo conteúdo se refere principalmente a actividades ligadas à cidadania convencional. É o caso da

disponibilidade para ser candidato a um cargo político (96.5%), da distribuição de panfletos de partidos políticos (94.2%), da exibição de emblemas de partidos políticos (93.6%), da participação em comícios (88.4%), da adesão a uma organização política (87%), do contacto com políticos (82.4%), da recolha de assinaturas para uma petição (79.3%) e da adesão a um sindicato (68.5%). O consenso negativo verifica-se ainda quanto à utilização da internet para manifestar uma opinião sobre um assunto político (69.5%) e à redacção de artigos (68.4%).

Os jovens demonstram ambivalência em vários itens, nomeadamente quanto à utilização da rádio (43.6% no pólo negativo, 56.4% no pólo positivo) e da internet (51.4%, 48.6%) como forma de obter informação política, ao acto de falar sobre acontecimentos políticos com os colegas (45.8%, 54.2%), à participação em manifestações (50.4%, 49.6%) e à adesão a uma associação ou organização (46.4%, 53.6%).

Uma das questões que este estudo pretende analisar prende-se com a utilização da internet enquanto fonte de informação política (forma passiva) e enquanto veículo de participação política (forma activa). Verificamos que os jovens colocam a internet em último lugar, de entre o conjunto de meios apresentados (Figura IV.17).

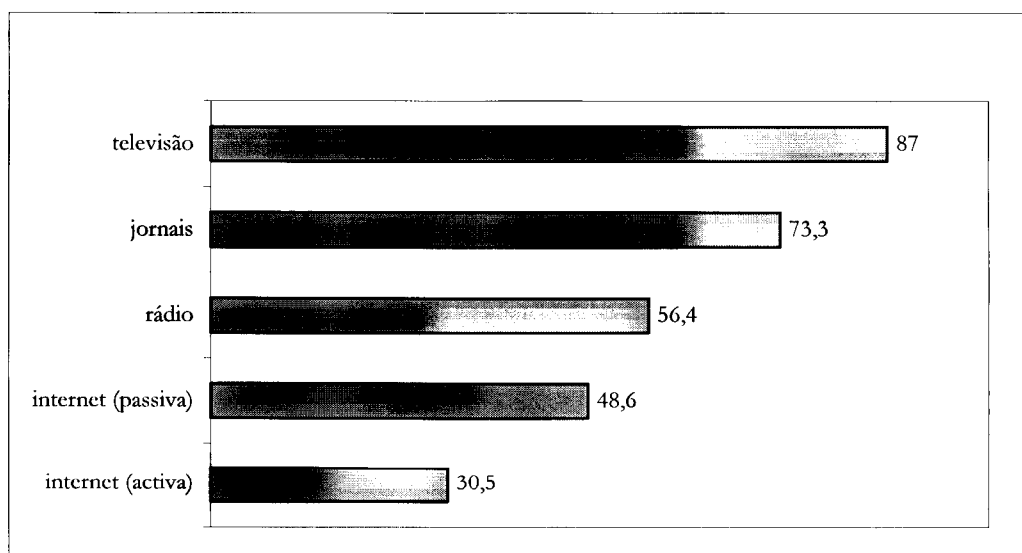


Figura IV.17 – Disposição dos jovens para a utilização futura dos meios de comunicação (%).

A disposição dos jovens para a utilização futura dos meios de comunicação poderá ser analisada em conjunto com as experiências políticas, em que os jovens referem com que frequência utilizam cada um destes meios como fonte de informação ou veículo de participação política.

Se compararmos as diferenças de médias entre as escalas emergentes da análise factorial, verificamos, através de uma análise de variância em medidas repetidas, que os testes F (3,344) indicam que o valor do Traço de Pillai é de .817, revelando que as médias são significativamente diferentes para  $p=.000$ . Assim, as actividades passivas, tais como a utilização dos meios de comunicação e o falar com pessoas significativas sobre assuntos políticos, surgem claramente em primeiro lugar nos resultados em relação à actividade política futura. Seguidamente, surge a participação política de carácter social e, por fim, a participação política convencional (Quadro IV.5). Estes resultados vêm de encontro à hipótese que tinha sido previamente formulada (H14).

Quadro IV.5

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as escalas da actividade política futura (N=349)*

Escala	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Participação política activa convencional (C)	1,735	,025	M,F>S>C
Utilização dos meios de comunicação (M)	2,820	,034	
Falar com pessoas significativas (F)	2,735	,037	
Participação activa social (S)	2,585	,030	

Verificamos, então, que os jovens se encontram mais predispostos para, no futuro, se envolverem em actividades passivas, tais como acompanhar as notícias através da televisão e dos jornais e falar sobre assuntos políticos com outras pessoas, principalmente os pais e os amigos. Os comportamentos que implicam uma participação mais activa por parte dos jovens são menos preferidos por estes. De qualquer forma, e como era esperado (H14), os sujeitos estão mais predispostos a participar em actividades relacionadas com movimentos sociais do que em acções mais directamente conotadas convencionalmente como políticas e que implicam uma postura bastante activa. O voto, apesar de se incluir nas actividades políticas convencionais, continua a ser, como vimos, um comportamento que os jovens consideram que irão adoptar no futuro, tal como

acontece na investigação de Hahn (1998) e de Torney-Purta *et al.* (2001). As disposições dos jovens em relação à sua participação política futura correspondem, no geral, às concepções que constróem acerca do papel de cidadão.

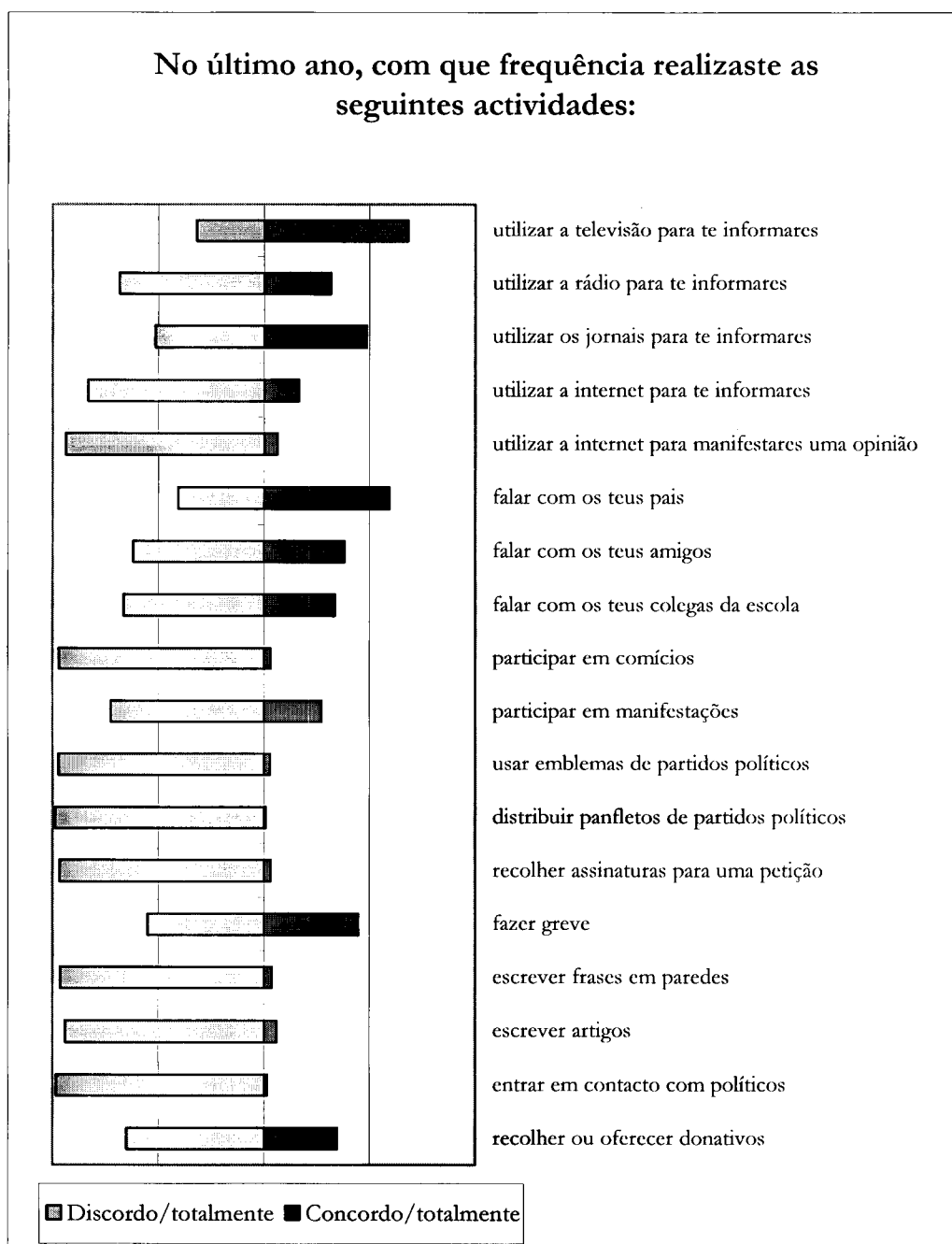


Figura IV.18 – Distribuição de frequências para as experiências políticas (%).

As *experiências políticas* dizem respeito às acções políticas que os jovens efectivamente implementaram durante o último ano (Figura IV.18). Verificamos

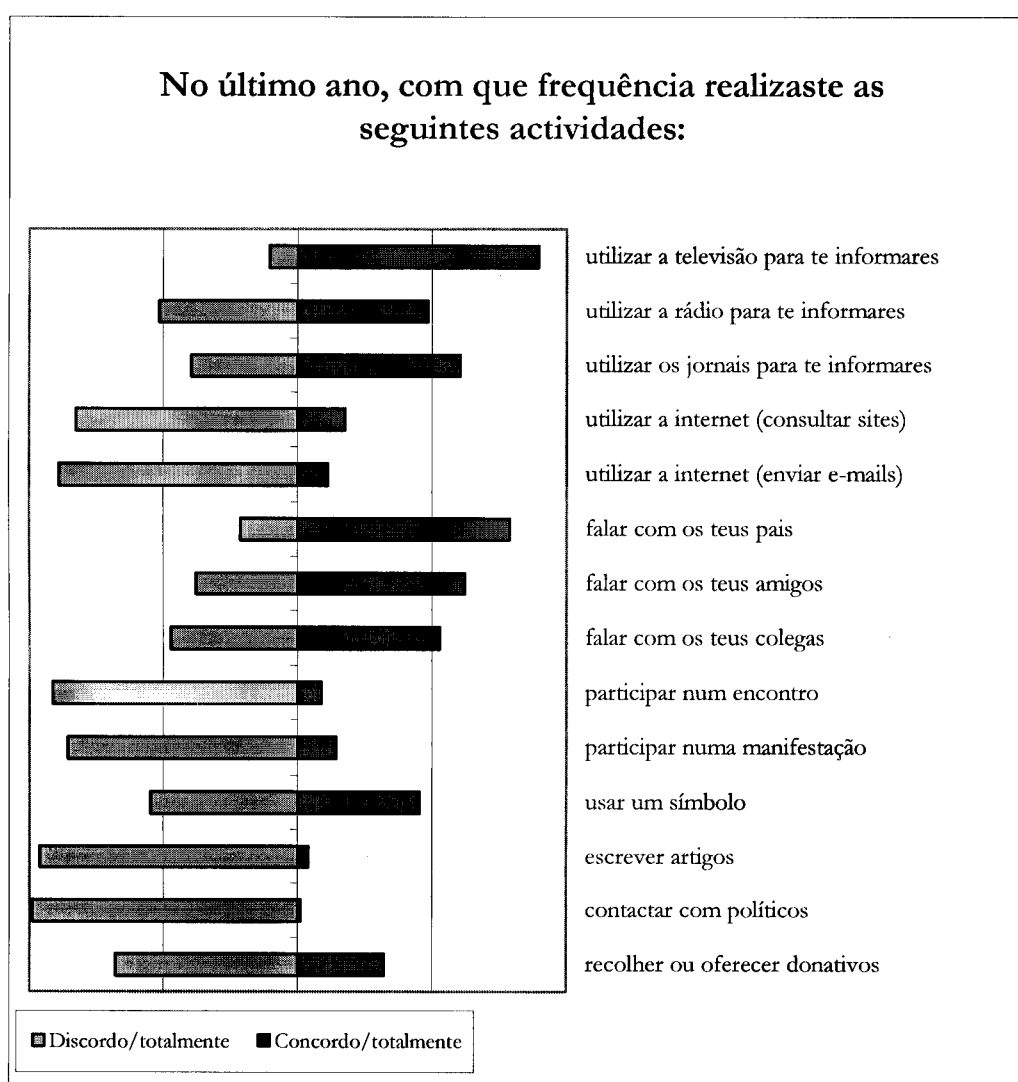
um consenso negativo generalizado na quase totalidade dos itens, englobando actividades políticas de carácter mais passivo e activo. No primeiro caso, verificamos que, na sua maioria, os jovens não utilizaram a rádio (68.5%) ou a internet (83.3%) como fonte de informação política, assim como não falaram sobre acontecimentos políticos com amigos (61.9%) ou colegas (66.5%). Quanto às actividades que implicam uma participação mais activa por parte dos jovens, verificamos que não participaram em comícios (96.8%) ou em manifestações (72.6%), não usaram emblemas de partidos políticos (97.1%), não distribuíram panfletos de partidos políticos (98.9%), não recolheram assinaturas para uma petição (96.6%), não escreveram frases em paredes, manifestando a sua opinião sobre um assunto (96.3%), não escreveram artigos (94%), não entraram em contacto com políticos (98.3%) e não recolheram ou ofereceram donativos para uma instituição de solidariedade social (65.2%).

Apenas um item apresenta um consenso positivo, a saber, a utilização da televisão como fonte de informação acerca de assuntos políticos (68.2%). Três itens manifestam ambivalência nas respostas dos jovens, nomeadamente no que diz respeito à utilização dos jornais (51.4% no pólo negativo, 48.6% no pólo positivo), ao acto de falar sobre acontecimentos políticos com os pais (40.7%, 59.3%) e à adesão a uma greve (55.3%, 44.7%).

Avançando para as *experiências políticas relacionadas com o processo de independência de Timor Leste*, constatamos que os resultados sofrem algumas alterações, apesar de apenas quatro itens serem alvo de um consenso positivo (Figura IV.19). São eles os que se referem à utilização da televisão (89.4%) e dos jornais (60.6%) como fonte de informação acerca da situação em Timor Leste e o falar sobre esta situação com os pais (78.7%) e com os amigos (62.2%). Salientamos que todos estes itens se referem a actividades de carácter passivo. Metade dos itens apresenta um consenso negativo generalizado, nomeadamente no que diz respeito à utilização da internet, quer de forma passiva (82.5%), quer de forma activa (88.8%), à participação num encontro (91.1%) ou numa manifestação (85.7%) relacionada com a situação em Timor Leste, à redacção de artigos (96%), ao contacto com políticos ou outras pessoas com influência no processo de independência de Timor Leste (99.1%) e à recolha ou oferta de donativos para uma instituição de solidariedade social relacionada com esta situação (67.8%).



Alguns itens mostram ambivalência nos comportamentos dos jovens, nomeadamente no que diz respeito à utilização da rádio como fonte de informação acerca da situação em Timor Leste (51.4% no pólo negativo, 48.6% no pólo positivo), ao acto de falar sobre esta situação com os colegas (47.1%, 52.9%) e à utilização de um símbolo relacionado com a independência de Timor Leste, por exemplo, uma t-shirt branca ou um lenço branco (54.7%, 45.3%).



*Figura IV.19* – Distribuição de frequências para as experiências políticas relacionadas com Timor Leste (%).

O questionário incluía, ainda, uma questão de resposta aberta sobre outras coisas que os jovens tenham feito e que não tenham sido referidas, com o objectivo de identificar outros comportamentos implementados pelos jovens. Do leque de respostas apresentadas, salientamos aqueles que nos pareceram mais interessantes,

nomeadamente os «minutos de silêncio» (referidos por 12 sujeitos), os «buzinões» (3 sujeitos) e a «reflexão sobre o assunto» (5 sujeitos), por exemplo, «pensando consigo próprio», «tendo lembrado que Timor não era único» ou «lutando psicologicamente pela independência de Timor Leste». Alguns jovens referem ter participado em debates, elaborado trabalhos ou ter discutido o assunto na escola (7 sujeitos). Outros ainda referem ter rezado por Timor Leste (3 sujeitos).

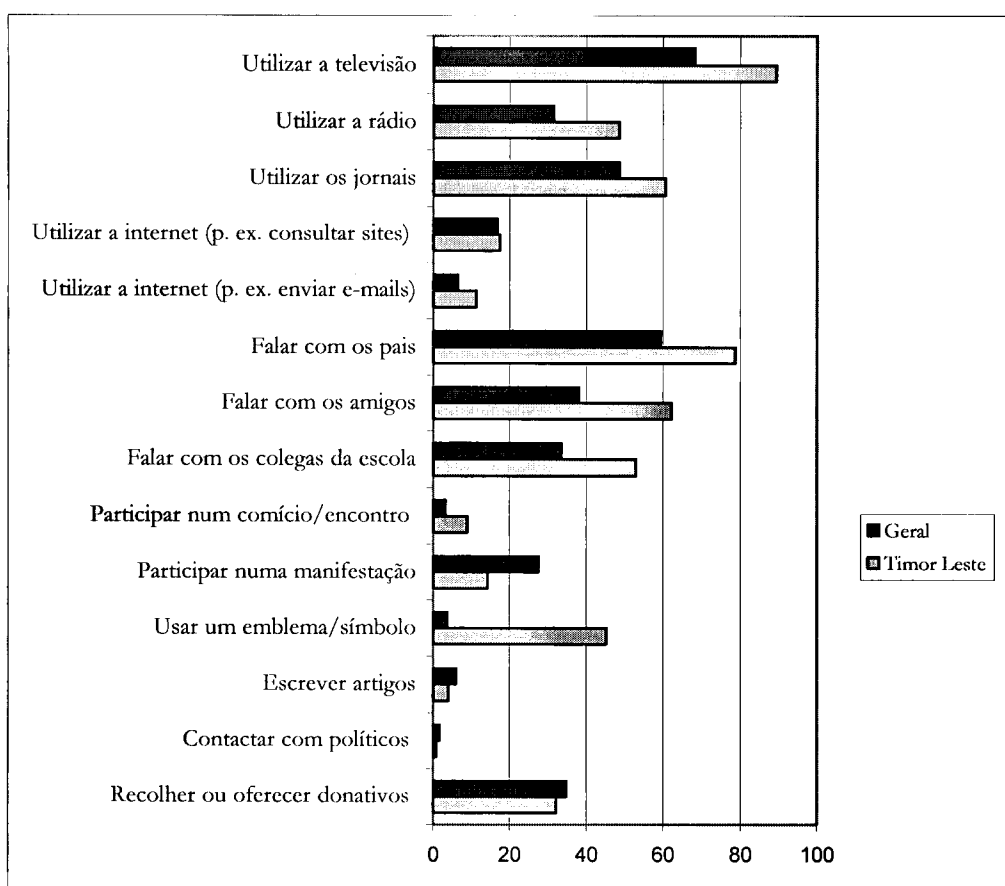


Figura IV.20 – Comparação das experiências políticas em geral / Timor Leste (%).

A Figura IV.20 apresenta a percentagem de respostas *às vezes/muitas vezes* nos itens comuns às experiências políticas em geral e às experiências políticas em relação a Timor Leste, permitindo uma visualização mais clara das diferenças entre os comportamentos dos jovens nas duas situações (geral e Timor Leste). Pela análise do gráfico, constatamos que a utilização dos meios de comunicação como fonte de informação política foi mais elevada no caso de Timor Leste, diferença mais visível em relação à televisão, à rádio e aos jornais. A utilização da internet, quer

de forma passiva, quer de forma activa também aumentou no caso de Timor Leste, mas apenas ligeiramente. A actividade de falar sobre acontecimentos políticos com pessoas significativas aumentou claramente na situação referente à independência de Timor Leste, mantendo-se a preferência dos jovens, em primeiro lugar, pelos pais, em segundo, pelos amigos e, em terceiro, pelos colegas, para seus interlocutores nestas conversas. No que se refere a comportamentos mais activos por parte dos jovens, a diferença mais visível diz respeito à utilização de um símbolo relativo à independência de Timor Leste, que sofreu um aumento de 41,6 % relativamente à utilização de emblemas de partidos políticos. A participação em encontros sofreu também um aumento, mas ligeiro. As restantes actividades decresceram ligeiramente em relação a Timor Leste, à excepção da participação em manifestações, em que houve uma redução de 13.1%.

No que diz respeito às experiências políticas, verificamos, também, a existência de diferenças significativas de médias entre as escalas emergentes da análise factorial, através de uma análise de variância em medidas repetidas. Assim, os testes F (4,344) revelam que o valor do Traço de Pillai é de .840, indicando que as diferenças encontradas são significativas para  $p=.000$ . Conforme podemos visualizar no Quadro IV.6, as médias mais elevadas situam-se nas experiências passivas relativas a Timor Leste, seguidamente, surgem as experiências passivas em geral, depois as experiências activas relativas a Timor Leste em conjunto com as experiências através da internet, e, por último, as experiências activas em geral.

Quadro IV.6

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as escalas de experiências políticas (N=349)*

Escala	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Experiências passivas em geral (PG)	2,409	,036	
Experiências activas em geral (AG)	1,332	,019	
Experiências activas Timor Leste (AT)	1,536	,028	PT>PG>AT,I>AG
Experiências passivas Timor Leste (PT)	2,783	,034	
Experiências através da internet (I)	1,529	,033	

Estes resultados vêm de encontro ao que era esperado (H15), na medida em que as actividades passivas são claramente o alvo primordial da preferência dos jovens, em comparação com as actividades que implicam maior mobilização e

envolvimento activo dos indivíduos. Aliás, não podemos deixar de salientar a reduzida participação dos jovens em actividades ligadas quer à cidadania social, quer à cidadania convencional. Por outro lado, o grau de participação política dos jovens é superior no caso de Timor Leste (apesar de também reduzida) em comparação com a participação em geral, confirmando a hipótese previamente formulada (H17). A internet, apesar de apresentar valores superiores em relação à participação activa em geral, não parece, de facto, ser uma ferramenta utilizada pelos jovens enquanto forma de obtenção de informação política e de participação política. A televisão e os jornais continuam a prevalecer enquanto meios de comunicação e de informação política, tal como demonstram também as investigações de Hahn (1998), NCES (2001) e Torney-Purta *et al.* (2001).

No geral, os resultados relativos às concepções, atitudes e comportamentos políticos permitem identificar alguns aspectos mais interessantes relacionados com a forma como os jovens vivem a cidadania e a política. Assim, salientamos a tendência generalizada dos jovens para valorizarem a dimensão social da cidadania, em detrimento da dimensão política convencional. Esta tendência é visível nas características de bom cidadão que os jovens consideram mais importantes e nas disposições que apresentam relativamente à sua participação política no futuro. Por outro lado, considerando o eixo activo-passivo, verificamos que, ao nível dos comportamentos políticos (actuais e futuros), as preferências dos jovens recaem, claramente, nas actividades passivas, tais como a exposição às notícias através dos meios de comunicação e o falar com outras pessoas sobre os acontecimentos políticos. As actividades que implicam uma postura mais activa, como por exemplo, entrar em contacto com políticos ou recolher assinaturas para uma petição, mostram pouca adesão da parte dos jovens. Complementado esta análise, podemos acrescentar que as actividades conotadas como políticas, em sentido estrito, são alvo de rejeição por parte dos jovens. Tal é visível no reduzido grau de interesse por assuntos políticos e nos valores baixos nos itens directamente relacionados com partidos políticos, candidatos ou cargos políticos. Aliás, mais de metade dos jovens considera que não entende a maioria dos assuntos políticos, parecendo este um domínio desligado da vida dos indivíduos, sobre o qual não costumam falar, por ser demasiado complexo e, eventualmente, só para alguns. Estes dados constituem uma preocupação relativamente ao desenvolvimento da democracia, atendendo a que a participação

activa dos cidadãos na arena política é um dos requisitos necessários ao seu bom funcionamento.

Realçamos ainda que os jovens atribuem uma elevada importância à obediência à lei e ao voto. Como foi referido, de entre os comportamentos políticos convencionais, o voto é o que reúne maior consenso positivo por parte dos jovens. De facto, verifica-se alguma congruência nas respostas dos participantes, na medida em que consideram que o bom cidadão deve votar nas eleições, acreditam que o voto das pessoas é importante para decidir como as coisas correm no país e mostram-se altamente predispostos a votar no futuro.

A análise dos dados leva-nos também à conclusão de que o processo de independência de Timor Leste se transformou num fenómeno que despertou claramente a atenção e o acompanhamento por parte dos jovens, mais do que a sua intervenção através de actos concretos. De facto, aumentaram os níveis de exposição a notícias nos vários meios de comunicação, assim como as conversas sobre este tema, quer com os pais, quer com os amigos e colegas. Contudo, para além da utilização de um símbolo relativo a esta situação e da participação (reduzida) em encontros, todas as restantes actividades apresentaram valores mais baixos em comparação com a participação em geral.

Parece consensual que a internet não desempenha um papel relevante na vida dos jovens, pelo menos enquanto meio de informação e participação política. A sua utilização com estes fins é muito reduzida, inclusivamente no caso concreto de Timor Leste, sendo também relativamente reduzido o número de jovens que se mostram predispostos para, no futuro, contribuir para a construção da democracia electrónica.

A leitura conjunta dos resultados permite, ainda, identificar algumas contradições nas afirmações dos jovens. Na verdade, apresentam níveis satisfatórios de eficácia política, considerando que a participação em associações e manifestações e a assinatura de petições (e, no caso de Timor Leste, enviar e-mails e escrever para a comunicação social) são meios eficazes para as pessoas mostrarem ao governo o que pensam. Contudo, as suas experiências a este nível são quase insignificantes, quer em geral, quer em relação a Timor Leste, para além de se mostrarem pouco predispostos a implementar estas actividades no futuro. A eficácia política na escola apresenta, também, valores satisfatórios, no entanto, o estudo não nos

permite averiguar até que ponto os jovens efectivamente participam na tomada de decisão e resolução dos problemas da escola, tal como seria de esperar tendo em conta as suas crenças. Por fim, destacamos que há comportamentos que os jovens claramente adiam para o futuro, por exemplo, recolher ou oferecer donativos para instituições de solidariedade social. Trata-se, de facto de uma actividade que os jovens consideram importante no que diz respeito ao comportamento do bom cidadão e que afirmam que irão realizar no futuro. No entanto, não o fizeram em geral nem em relação à situação específica de Timor Leste.

## 2. Relações entre variáveis

Nesta secção começaremos por analisar as correlações entre as diversas variáveis – experiências de vida entre si e concepções, atitudes e comportamentos políticos entre si – passando, de seguida, para a análise da influência das variáveis centrais do sistema pessoal e das variáveis contextuais nas variáveis periféricas do sistema pessoal.

### *2.1 Correlações entre as escalas de experiências de desempenho de papéis e de reflexão guiada nos vários contextos*

No Quadro IV.7 são apresentadas as correlações entre as cinco escalas emergentes da análise factorial relativas às experiências de vida dos jovens em vários contextos. Verificamos que os valores das correlações são, no geral, baixos, à excepção da correlação entre as escalas de desempenho de papéis e de reflexão guiada na sociedade civil, que atinge um valor moderado (.35). Já em relação ao contexto da sala de aula, a correlação entre o desempenho de papéis e a reflexão guiada baixa para .26. Considerando os três contextos onde decorrem as experiências de desempenho de papéis, constatamos que as experiências na aula e na sociedade civil apresentam uma correlação quase moderada (.29), enquanto que as mesmas experiências na escola não parecem estar relacionadas com as experiências na aula (.08) ou na sociedade civil (.06). A correlação entre as experiências de reflexão guiada na escola e na sociedade civil apresenta, também, um valor baixo (.25).

Quadro IV. 7

*Correlações entre as escalas de experiências de desempenho de papéis e de reflexão guiada*

Escala			1	2	3	4	5
Tipo de experiência		Contexto					
1.	Desempenho de papéis	Aula	--	.26	.08	.19	.29
2.	Reflexão guiada	Aula		--	.02	.16	.25
3.	Desempenho de papéis	Escola			--	.23	.06
4.	Desempenho de papéis	Sociedade civil				--	.35
5.	Reflexão guiada	Sociedade civil					--

2.2 *Correlações entre concepções, atitudes e comportamentos políticos*

A análise das correlações entre as variáveis pode ser útil na melhor compreensão da forma como as concepções de cidadania, as atitudes e os comportamentos políticos se relacionam entre si. Através da leitura do Quadro IV.8, constatamos que existem correlações elevadas e moderadas entre escalas referentes à mesma variável e entre escalas referentes a variáveis distintas. Salientamos, no que diz respeito às relações dentro da mesma variável, que a cidadania convencional e a cidadania activa parecem estar bastante relacionadas, o que faz sentido, tendo em conta que a escala referente à cidadania convencional inclui alguns itens, tais como votar nas eleições e ser militante de um partido político, cujas actividades, apesar de claramente convencionais, implicam a participação activa dos cidadãos. Por outro lado, a escala relativa à cidadania activa inclui actividades que, para além de implicarem uma postura activa por parte dos cidadãos, podem também ser consideradas convencionais, tais como entrar em contacto com políticos e estar disponível para ser candidato a um cargo político. A cidadania convencional está moderadamente relacionada com a cidadania social (.30) As escalas relativas à eficácia política não parecem estar muito associadas entre si, à excepção da eficácia política colectiva e da auto-eficácia política, que apresentam um valor moderado de correlação (.33). Quanto à actividade política futura, as correlações mais elevadas situam-se entre o falar com pessoas significativas sobre assuntos políticos e a utilização dos meios de comunicação (.46), duas actividades claramente passivas, e entre aquela e a participação em actividades políticas convencionais (.41). No que diz respeito às experiências políticas, a participação

em actividades passivas relacionada com a independência de Timor Leste aparece francamente associada à participação em actividades passivas em geral (.53), assim como com o envolvimento em experiências activas relacionadas com a situação de Timor Leste (.43). As experiências activas em geral também estão relacionadas com as experiências activas em relação a Timor Leste (.34). A utilização da internet aparece relacionada com as experiências passivas em geral (.33) e com as experiências activas relacionadas com Timor Leste (.34).

No que diz respeito às relações entre variáveis distintas, realçamos a associação entre a dimensão convencional da cidadania, ou as actividades políticas convencionais, e as actividades políticas de carácter passivo. Por exemplo, a concepção do bom cidadão centrada na dimensão convencional aparece associada às experiências políticas passivas em geral (.37), à utilização futura dos meios de comunicação (.40) e à actividade de falar, no futuro, com outras pessoas sobre assuntos políticos (.32). A existência de experiências políticas passivas em geral e em relação a Timor Leste parecem estar associadas à participação futura em actividades políticas convencionais (.42 e .31, respectivamente).

A cidadania activa ou as experiências políticas activas aparecem principalmente associadas à actividades de carácter social. Assim, a valorização da cidadania activa, assim como as experiências activas em geral e as experiências activas em relação a Timor Leste, estão relacionadas com a participação futura em actividades de carácter social (.32, .33 e .36, respectivamente).

A cidadania social apresenta uma correlação negativa com a auto-eficácia política (-.11). Por outro lado, esta escala apresenta níveis moderados de correlação com a participação futura em actividades políticas convencionais (.32), com a utilização futura dos meios de comunicação (.31), com o falar, no futuro, com outras pessoas sobre assuntos políticos (.31) e com as experiências políticas passivas em geral (.36), quase todas elas de carácter passivo.

Encontramos uma relação entre os comportamentos políticos, actuais e futuros, de carácter passivo. Assim, as experiências passivas em geral, para além de estarem relacionadas com as experiências passivas em relação a Timor Leste (.53), apresentam uma correlação elevada com a utilização futura dos meios de comunicação (.61) e com a participação futura em conversas com pessoas significativas (.67). A participação em experiências passivas em relação a Timor



Leste parece também estar associada à utilização futura dos meios de comunicação (.31) e à futura actividade de falar sobre assuntos políticos (.41).

A valorização da dimensão social da cidadania está associada às intenções de comportamentos políticos nas actividades de carácter mais social (.36), assim como a valorização da cidadania convencional está relacionada com a predisposição para a participação futura em actividades políticas convencionais (.36). As atitudes e comportamentos políticos relativos a Timor Leste apresentam também graus elevados de correlação. A eficácia política em relação a Timor Leste está relacionada com as experiências políticas activas e passivas em relação a Timor Leste (.37 e .35, respectivamente).

Quadro IV.8

*Correlações entre as escalas de concepções, atitudes e comportamentos políticos*

Escala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Cidadania convencional	--	.30	.44	.08	.32	.28	.36	.40	.32	.20	.37	.12	.20	.20	.22
2. Cidadania social		--	.29	.10	.24	-.11	.06	.05	.05	.36	.02	-.00	.14	.09	.12
3. Cidadania activa			--	.19	.27	.17	.29	.24	.21	.32	.22	.14	.11	.16	.16
4. Eficácia política relativa a Timor Leste				--	.22	.16	.19	.08	.08	.28	.11	.11	.37	.35	.23
5. Eficácia política colectiva					--	.33	.28	.22	.19	.22	.25	.12	.18	.22	.17
6. Auto-eficácia política						--	.32	.31	.31	.04	.36	.18	.14	.22	.21
7. Actividades políticas convencionais							--	.32	.41	.36	.42	.33	.26	.31	.26
8. Utilização dos meios de comunicação								--	.46	.17	.61	.15	.21	.31	.29
9. Falar com pessoas significativas									--	.27	.67	.16	.23	.41	.10
10. Actividades de carácter social										--	.22	.33	.36	.30	.18
11. Experiências passivas em geral											--	.27	.29	.53	.33
12. Experiências activas em geral												--	.34	.09	.26
13. Experiências activas Timor Leste													--	.43	.34
14. Experiências passivas Timor Leste														--	.25
15. Experiências através da internet															--

### 2.3 Efeitos da competência moral nas concepções, atitudes e comportamentos políticos

Nesta secção será analisado até que ponto a competência moral influencia as concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens. Recordamos que as hipóteses formuladas apontam para que encontremos, nos sujeitos com níveis de competência moral mais elevados, graus superiores de interesse político (H1), eficácia política (H2), actividade política futura (H3) e experiências políticas (H4). Foram, então, realizadas análises de variância, tomando os níveis de competência moral como factor de diferenciação. Os testes F (4,660) multivariados revelam, no caso do interesse político, que o valor do Traço de Pillai é de .038, indicando que as médias entre os grupos são significativamente diferentes para  $p=.013$ ; os jovens com um nível de competência moral baixo apresentam valores mais elevados de interesse por assuntos políticos do que os jovens com um nível médio (Quadro IV.9). No caso da eficácia política, os testes F (6,662) multivariados revelam que o valor do Traço de Pillai é de .043, indicando que as médias entre os grupos são significativamente diferentes para  $p=.024$ . No entanto, estas diferenças apenas se revelam na escala de auto-eficácia política, com os sujeitos de nível de competência moral baixo a apresentarem valores superiores de auto-eficácia política, em comparação com os jovens de nível médio (Quadro IV.10). Assim, a competência moral não produz efeitos significativos nas concepções de cidadania [ $F(6,666)=1.202$ ,  $p=.303$ ], na actividade política futura [ $F(8,662)=.997$ ,  $p=.437$ ] e nas experiências políticas [ $F(10,660)=.889$ ,  $p=.543$ ].

Quadro IV.9

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para o interesse por assuntos políticos consoante o nível de competência moral (N=349)*

Item	Nível de competência moral			Sentido das diferenças
		Média	D.P.	
Interesse por assuntos políticos	Baixo (B)	2.165	.054	B>M
	Médio (M)	1.918	.047	
	Alto/muito alto (A)	2.029	.103	

## Quadro IV.10

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para a escala de auto-eficácia política em função do nível de competência moral (N=349)*

Escala	Nível de competência moral	Médio	D.P.	Sentido das diferenças
Auto-eficácia política	Baixo (B)	2.159	.050	B>M
	Médio (M)	1.935	.043	
	Alto/muito alto (A)	2.042	.094	

Estes resultados infirmam as hipóteses, de carácter exploratório, que tinham sido formuladas. De facto, níveis superiores de competência moral não conduzem a graus mais elevados de interesse político (H1), eficácia política (H2), actividade política futura (H3) e experiências políticas (H4). Pelo contrário, no geral, não se verificam diferenças e, quando existem, é no sentido inverso ao esperado. O facto de os jovens com um nível de competência moral baixo manifestarem mais interesse por assuntos políticos do que os jovens com um nível médio torna-se difícil de explicar, uma vez que seria de esperar que níveis de desenvolvimento mais elevados, associados a uma maior descentração, implicassem um maior interesse por questões menos egocêntricas, como a política. Mas há que considerar que o contexto sócio-histórico em que vivemos tende a desvalorizar a política enquanto tal.

Relativamente às diferenças encontradas na auto-eficácia política, podemos questionar até que ponto os jovens com níveis de desenvolvimento mais baixos são mais ingénuos (e portanto mais positivos) na percepção da sua competência pessoal. Esta questão é pertinente, até porque a auto-eficácia política foi observada através de dois itens que se referiam à capacidade de influenciar e convencer os outros a tomar determinadas opções em relação a assuntos políticos. De facto, os resultados de investigações sobre o auto-conceito (Fontaine, 1991; Menezes, 1998) mostram um crescente realismo com a idade, que se traduz na diminuição das percepções de competência própria em vários domínios. O fenómeno aqui observado pode ser similar.

## 2.4 Efeitos do contexto educativo nas concepções, atitudes e comportamentos políticos

Uma das questões que este estudo pretende analisar prende-se com a influência do contexto educativo nas concepções, atitudes e comportamentos políticos, comparando um curso do ensino secundário com um curso de formação profissional em alternância. Em relação a este aspecto não eram esperadas relações particulares entre as variáveis, assumindo, esta questão, um carácter essencialmente exploratório. Os resultados da análise de variância, tomando o género como co-variante (no caso das concepções de cidadania e da actividade política futura)<sup>4</sup>, permite constatar que não existem diferenças significativas nas concepções de cidadania [ $F(3,334)=1.263$ ,  $p=.287$ ], no interesse político [ $F(2,331)=.148$ ,  $p=.862$ ] e na actividade política futura [ $F(4,331)=2.143$ ,  $p=.075$ ];

No entanto, na análise de variância relativa à eficácia política, os testes  $F(3,332)$  revelam que o valor do Traço de Pillai é de .048, indicando que há diferenças significativas para  $p=.001$  na eficácia política em relação a Timor Leste e na eficácia política colectiva (Quadro IV.11). No que concerne às experiências políticas, os testes  $F(5,331)$ , tomando como co-variante a idade, revelam que o valor do Traço de Pillai é de .168, indicando que existem diferenças significativas para  $p=.000$  nas experiências políticas activas em geral e nas experiências políticas através da internet (Quadro IV.12).

Quadro IV.11

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as escalas de eficácia política relativa a Timor Leste e auto-eficácia política em função do contexto educativo (N=349)*

Escala	Contexto educativo	Média	D. P.	Sentido das diferenças
Eficácia política Timor Leste	Ensino secundário (ES)	2.483	.045	FP>ES
	Formação profissional (FP)	2.758	.060	
Eficácia política colectiva	Ensino secundário (ES)	2.875	.031	FP>ES
	Formação profissional (FP)	2.992	.041	

<sup>4</sup> O sentido da introdução do género como co-variante advém do facto de produzir diferenças significativas nestas dimensões, e de rapazes e raparigas não se distribuírem de forma equilibrada nos dois contextos educativos.

Quadro IV.12

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as escalas de experiências activas em geral e experiências através da internet em função do contexto educativo (N=349)*

Escala	Contexto educativo	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Exp. activas em geral	Ensino Secundário (ES)	1.424	.025	ES>FP
	Formação Profissional (FP)	1.199	.033	
Internet	Ensino Secundário (ES)	1.397	.045	FP>ES
	Formação Profissional (FP)	1.743	.060	

Assim, pela análise do Quadro IV.9, verificamos que os formandos da aprendizagem em alternância apresentam valores superiores de eficácia política colectiva e de eficácia política em relação a Timor Leste, em comparação com os estudantes do ensino secundário. Estes resultados podem sugerir que as experiências dos jovens nos cursos de formação profissional contribuem para o desenvolvimento de crenças associadas a uma maior responsividade do governo às necessidades e interesses dos cidadãos. Naturalmente, não podemos afirmar que as diferenças encontradas são um efeito da frequência do curso e não decorrentes de características destes grupos pré-existent à escolha. Mas as especificidades do ensino profissional (maior ligação ao mundo do trabalho, temas mais concretos, ligados à prática, e menos académicos, grau de envolvimento e autonomia dos alunos no processo de ensino-aprendizagem) poderão estar, efectivamente, a contribuir para um desenvolvimento diferencial destas crenças.

O Quadro IV.10 permite-nos observar que os estudantes do ensino secundário tiveram mais experiências políticas activas em geral do que os formandos da aprendizagem em alternância, enquanto que estes utilizaram mais a internet enquanto forma de informação e participação política do que aqueles. Será que os estudantes do ensino secundário têm mais disponibilidade de tempo para participar em actividades políticas, uma vez que a formação profissional decorre em horário preenchido durante todo o dia? Será que estas diferenças se devem antes a uma maior disponibilidade para o envolvimento? Será que a diferença na utilização da internet se deve ao facto de os cursos de formação profissional serem mais práticos, mais técnicos, onde as tecnologias desempenham um papel

importante e estão mais acessíveis? Futura investigação será necessária para aprofundar a relação entre estas variáveis, identificando os factores de cada um dos percursos formativos que poderão estar na base destas diferenças, nomeadamente através de estudos longitudinais. No entanto, parece importante destacar que os dois contextos implicam diferenças, cujo sentido não é necessariamente desfavorável para a formação profissional, como a associação entre a opção por estes cursos e o insucesso escolar podia fazer esperar.

### *2.5 Efeitos das oportunidades de desempenho de papéis e reflexão guiada na aula, na escola e na sociedade civil nas concepções, atitudes e comportamentos políticos*

Nesta secção pretende-se analisar a influência da vivência e integração de experiências na aula, na escola e na sociedade civil nas concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens, sendo de esperar que a existência dessas experiências esteja associada a níveis superiores de interesse político (H5), eficácia política (H6), actividade política futura (H7) e experiências políticas (H8). Salientamos que, no caso da reflexão guiada, os efeitos foram observados apenas para as experiências relativas à aula, tendo em conta que em relação à escola não foi identificada uma escala que incluísse esta dimensão e em relação à sociedade civil o número de *missing values* é muito elevado, pelos motivos já referidos anteriormente (*vd.* nota da pág. 101). O número de livros foi introduzido como co-variante. Uma vez que a distribuição das experiências de desempenho de papéis e de reflexão guiada é muito irregular, não é possível o cálculo de efeitos de interacção entre as diferentes experiências.

As análises de variância multivariadas revelaram os seguintes resultados:

(a) No que diz respeito às concepções de cidadania, em relação às quais não eram esperados resultados em particular, os testes F multivariados (3,317) revelam que o valor do Traço de Pillai é de .030 para o desempenho de papéis na sociedade civil, indicando que existem diferenças significativas para  $p=.022$ . Assim, verificamos que o desempenho de papéis na sociedade civil corresponde a valores mais elevados na cidadania convencional (Quadro IV.13).

Quadro IV.13

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para a escala de cidadania convencional em função das oportunidades de desempenho de papéis na sociedade civil*

Escala	Desempenho de papéis na sociedade civil	N	Mean	Std. Error	Sentido das diferenças
Cidadania convencional	Não (N)	207	2.081	.070	S>N
	Sim (S)	125	2.611	.140	

Trata-se de um resultado interessante, tendo em conta que a escala de desempenho de papéis na sociedade civil diz respeito à participação em organizações ligadas à protecção do ambiente, grupos culturais e recreativos e de solidariedade com Timor Leste. Os jovens que participam nestes grupos valorizam mais as actividades convencionais enquanto concepção do bom cidadão, tais como interessar-se e conversar sobre assuntos políticos, votar, ser militante de um partido políticos e aderir a um sindicato.

(b) Relativamente às atitudes políticas, concretamente quanto ao interesse político, as diferenças encontradas foram muito próximas do nível de significância [ $F(2,324)=2.949$ ,  $p=.054$ ], quase indicando que as experiências de desempenho de papéis na sociedade civil poderão estar associadas a graus superiores de interesse por assuntos políticos (o que iria no sentido da hipótese H5). Não foram encontradas diferenças significativas em relação à eficácia política [ $F_s(3,316) \leq 1.494$ ,  $p \geq .216$ ], ao contrário do que era esperado (H6). No que concerne a actividade política futura, os testes  $F(4,314)$  revelam, nos casos das oportunidades de reflexão guiada na aula e de desempenho de papéis na escola, que o valor do Traço de Pillai é de .083 e de .059, respectivamente, indicando que existem diferenças significativas para  $p=.000$ , no primeiro caso, e  $p=.001$ , no segundo. Constatamos, de acordo com a hipótese apresentada (H7), que as experiências de reflexão guiada na aula aparecem associadas a uma maior predisposição para a participação futura em actividades de carácter social (Quadro IV.14). Assim, os jovens que referem ter recebido a ajuda de professores e de colegas para a elaboração e apresentação de trabalhos e na participação em debates mostram-se mais predispostos a participar, no futuro, em actividades sociais, tais como aderir a uma associação ou recolher/oferecer donativos. Por outro lado, a existência de experiências de desempenho de papéis na escola parece conduzir a uma predisposição mais forte para a participação futura em actividades políticas



convencionais (Quadro IV.15). Salientamos que as oportunidades de desempenho de papéis na escola incluídas na escala incidem em grupos como partidos políticos, órgãos de gestão da escola e grupos relacionados com questões sociais e políticas, grupos de alguma forma convencionais, no sentido em que são classicamente considerados como relacionados com a participação política *stricto sensu*.

Quadro IV.14  
*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para a escala de actividades de carácter social em função das oportunidades de reflexão guiada na aula*

Escala	Reflexão guiada aula	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Actividades de carácter social	Não (N)	1.969	.164	S>N
	Sim (S)	2.629	.065	

Quadro IV.15  
*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para a escala de actividades políticas activas convencionais em função das oportunidades de desempenho de papéis na escola*

Escala	Des. papéis escola	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Activ. pol. activ. convencionais	Não (N)	1.560	.089	S>N
	Sim (S)	2.190	.170	

(c) No que diz respeito às experiências políticas, os testes F (5,314) revelam que o valor do Traço de Pillai é igual ou inferior a .042, indicando que existem diferenças significativas para  $p \leq .025$  em função das experiências de desempenho de papéis na aula e na sociedade civil e das experiências de reflexão guiada na aula, no sentido do que era esperado na hipótese H8 (Quadro IV.16). Verificamos que a participação dos jovens em experiências de desempenho de papéis na aula se encontra associada a um número mais elevado de experiências políticas passivas e activas em geral e passivas em relação a Timor Leste. Trata-se de um resultado interessante, com implicações para a organização de projectos de educação para a cidadania. De facto, verificamos actualmente uma maior abertura ao nível das práticas educativas para a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, através da valorização das suas opiniões, da atribuição de trabalhos que são apresentados nas aulas, por vezes assumidos pelos alunos como

um projecto, da dinamização de debates onde são expostos diversos pontos de vista. O facto de estas experiências estarem associadas a uma maior participação política dos jovens, que se reflecte no envolvimento em actividades passivas, em geral e em relação a Timor Leste, e em comportamentos mais activos em relação à política em geral, legitima a importância de serem concedidas oportunidades reais aos jovens para assumirem responsabilidades. E, ainda mais, salienta como nem só o desenvolvimento de projectos específicos tem efeitos para a promoção da cidadania, mas também a organização do processo de ensino-aprendizagem nas várias disciplinas tem um impacto importante.

Quadro IV.16

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para as escalas de experiências passivas em geral, experiências activas em geral e experiências passivas relativas a Timor Leste em função das oportunidades de desempenho de papéis na aula*

Escala	Des. papéis aula	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Exp. passivas em geral	Não (N)	1.523	.258	S>N
	Sim (S)	2.523	.120	
Exp. activas em geral	Não (N)	1.216	.127	S>N
	Sim (S)	1.633	.059	
Exp. passivas Timor Leste	Não (N)	2.096	.241	S>N
	Sim (S)	2.803	.112	

As experiências de reflexão guiada na aula produzem, também, diferenças nas experiências políticas dos jovens (Quadro IV.17). Assim, contrariamente à hipótese H8, os estudantes que referem não ter recebido apoio na aula apresentam níveis superiores de experiências políticas activas em geral. Tal pode indicar que os jovens que assumiram responsabilidades na aula e que não receberam a ajuda de professores ou colegas serão mais autónomos, menos dependentes da orientação de outras pessoas, o que pode estar associado a uma maior participação política, implicando envolvimento.

Quadro IV.17

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para a escala de experiências activas em geral em função das oportunidades de desempenho de papéis na aula*

Escala	Des. papéis aula	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Experiências activas em geral	Não (N)	1.648	.104	N>S
	Sim (S)	1.368	.041	

Por fim, temos as experiências de desempenho de papéis na sociedade civil, que aparecem associadas a um maior envolvimento dos jovens em experiências políticas activas relacionadas com a independência de Timor Leste (Quadro IV.18). De facto, os jovens que participaram em actividades de grupos ligados à protecção do ambiente, grupos culturais e recreativos e grupos de solidariedade com Timor participaram também mais em actividades políticas relacionadas com o processo de independência de Timor Leste, tais como encontros, manifestações, utilização de símbolos, redacção de artigos, contacto com políticos e recolha/oferta de donativos.

Quadro IV.18

*Médias, desvios-padrão e sentido das diferenças significativas para a escala de experiências activas relativas a Timor Leste em função das oportunidades de desempenho de papéis na sociedade civil*

Escala	Des. papéis soc. civil	Média	D.P.	Sentido das diferenças
Exp. activas Timor Leste	Não (N)	1.387	.076	S>N
	Sim (S)	2.145	.151	

### 3. Discussão global dos resultados

A análise dos resultados permite-nos identificar a forma como os jovens estão a construir as suas percepções acerca do papel de cidadão, o seu grau de interesse por assuntos políticos, que experiências políticas já vivenciaram e em que tipo de actividades políticas pensam que se irão envolver no futuro. Constatamos, como vimos, a prevalência das actividades passivas sobre as activas, a rejeição das actividades políticas convencionais e a valorização da dimensão social da cidadania. Estes resultados vêm de encontro aos de outras investigações neste domínio (Hahn, 1998; NCES, 2001; Torney-purta *et al.* 2001). Verificamos ainda que o processo de independência de Timor Leste teve impacto na população juvenil observada, gerando um maior envolvimento em actividades passivas (utilização dos meios de comunicação e participação em conversas sobre o assunto). A internet não parece constituir, ainda, um meio de acesso e intervenção em assuntos políticos para estes jovens.

Os resultados referentes à influência da competência moral nas concepções, atitudes e comportamentos políticos, são de certa forma surpreendentes, tendo em conta que não produzem efeitos nas experiências políticas dos jovens e nas suas predisposições para a participação política futura e, no caso do interesse e da auto-eficácia política, os jovens com nível baixo de competência moral apresentam valores superiores aos jovens com nível médio. No entanto, consideramos que o facto da amostra deste estudo ser pouco diferenciada relativamente a esta dimensão central do sistema pessoal (salienta-se que apenas 10% dos jovens se encontram nos níveis alto e muito alto) pode levar a que esta variável não seja, de facto, discriminativa dos jovens no domínio das atitudes e comportamentos políticos. Por outro lado, uma explicação alternativa e exploratória pode apontar para o facto de a política e a moral remeterem para dimensões diversas e relativamente independentes do funcionamento psicológico.

Relativamente ao percurso educativo dos jovens, verificamos que os jovens do ensino secundário e da formação profissional estão a construir concepções de bom cidadão semelhantes, apresentam graus de interesse político equivalentes e mostram a mesma predisposição para se envolverem em actividades políticas no futuro. As diferenças encontradas ao nível da eficácia política e das experiências políticas conduzem à necessidade de um maior aprofundamento desta questão,

tentando identificar os factores que poderão estar na origem destas diferenças. Realçamos o facto de os resultados do estudo não reforçarem a desvantagem tendencialmente apontada aos formandos da aprendizagem em alternância, em comparação com estudantes do ensino secundário.

Neste estudo, as experiências de desempenho de papéis na aula, na escola e na sociedade civil, constituem, de facto, as variáveis que produzem mais efeitos ao nível das concepções, atitudes e comportamentos políticos dos jovens, apesar da relativa irrelevância das actividades de grupos na escola. Assim, apenas a eficácia política e o interesse político não apresentam diferenças significativas (embora, como foi referido, no interesse político as diferenças encontradas se situem num nível muito próximo de significância). O desempenho de responsabilidades no contexto da sala de aula e em instituições da sociedade civil está associado a um maior envolvimento dos jovens em experiências políticas (passivas em geral e em relação a Timor Leste e activas em geral). Na escola, o desempenho de papéis surge associado a uma maior predisposição para a participação futura em actividades políticas convencionais. Os jovens que participam em actividades na sociedade civil também valorizam mais a concepção da cidadania na sua dimensão convencional. No que diz respeito à reflexão guiada, os jovens que receberam ajuda para o desempenho de papéis na sala de aula mostram-se mais predispostos e envolverem-se, no futuro, em actividades de carácter social, enquanto que aqueles que referem não ter tido apoio participaram mais em experiências políticas (activas em geral). Deste modo, podemos afirmar a importância, na promoção do desenvolvimento cívico dos jovens, de experiências geralmente não reconhecidas como explicitamente associadas a projectos de educação para a cidadania, como é o caso das oportunidades de desempenho de papéis na aula.

É claro que não podemos, em relação a estes resultados, estabelecer uma relação de causalidade. O desenho metodológico do estudo não o permite. Na verdade, não sabemos se são as experiências de desempenho de papéis ou de reflexão guiada que levam a um maior envolvimento dos jovens na política e a uma maior valorização da cidadania convencional, ou se, pelo contrário, é o facto de se envolverem em actividades políticas, ou de se encontrarem dispostos a tal, ou de valorizarem a cidadania convencional, que os leva a assumirem mais responsabilidades na sala de aula (apresentando as suas opiniões sobre as matérias, participando em debates), na escola e na sociedade civil (participando em

actividades de grupos diversos). De qualquer forma, salienta-se a importância de que as oportunidades de desempenho de papéis e de reflexão guiada estejam realmente acessíveis aos jovens, quer dentro, quer fora da escola.

Na globalidade, no entanto, sublinhamos que, nesta amostra, em congruência com a investigação neste domínio, as questões da política e da cidadania não parecem mobilizar os jovens – o que reforça a necessidade de um maior investimento das várias instituições sociais na promoção da cidadania nas jovens gerações.

## CONCLUSÃO

Era objectivo deste estudo explorar em que medida uma dimensão estruturante do desenvolvimento psicológico, a competência moral, e as experiências e contextos de vida dos jovens, nomeadamente a frequência escolar (operacionalizada através da frequência de cursos do ensino secundário e de formação profissional) e as oportunidades de desempenho de papéis na sala de aula, na escola e na sociedade civil, produzia efeitos nas concepções de cidadania, em várias atitudes políticas (desde o interesse por assuntos políticos, a eficácia política até às disposições para o envolvimento político), e nos comportamentos actuais de participação. Pretende-se, neste momento, fazer uma síntese dos principais resultados encontrados e discutir as suas implicações do ponto de vista das intervenções para a promoção da cidadania.

Na globalidade, este estudo vem de encontro a alguns padrões que a investigação tem identificado relativamente à vivência da cidadania e da política no período da adolescência e juventude, e que constituem preocupações sentidas em diversas entidades, desde as instituições educativas às organizações políticas e governamentais. Assim, verificamos que os jovens rejeitam o envolvimento em assuntos ou actividades que percebem como políticas, tratando-se este de um domínio que não compreendem e relativamente ao qual tendem a alhear-se. Tal é visível em todas as dimensões observadas neste estudo, nomeadamente, nas concepções de cidadania, no interesse político, na eficácia política, na actividade política futura e nas experiências políticas. Deste modo, não consideram que seja importante um cidadão conversar sobre assuntos políticos com outras pessoas, ser militante de um partido político, entrar em contacto com políticos ou estar disponível para ser candidato a um cargo político. A grande maioria dos jovens refere interessar-se pouco ou nada por assuntos políticos. Pouco mais de metade dos jovens manifesta entender a maioria dos assuntos políticos. No futuro, não consideram que irão participar em comícios, ou usar emblemas de partidos políticos, ou distribuir panfletos, recolher assinaturas para uma petição, ser candidato a um cargo político, aderir a uma organização política, ou entrar em contacto com políticos. As suas experiências políticas actuais, relativamente às mesmas actividades, são praticamente inexistentes.

No entanto, alguns dados revelam potencialidades que podem ser exploradas. Por exemplo, e tendo em conta a sociedade actual fortemente mediatizada, os jovens



manifestam um elevado interesse por assuntos da actualidade, considerando importante que um cidadão se mantenha informado através dos meios de comunicação social. Valorizam a dimensão social da cidadania, o que inclui, por exemplo, a participação em actividades para ajudar as outras pessoas, a adesão a associações de interesse público e a recolha ou oferta de donativos a instituições de solidariedade social. Acreditam que vale a pena participar em diversas actividades (por exemplo, de associações, manifestações) com o objectivo de manifestarem o que pensam e possuem a crença de que uma decisão do governo pode ser mudada se muitas pessoas disserem que não concordam com ela. O sentimento de eficácia política estende-se ao domínio pessoal, escolar e relativo a Timor-Leste. Em relação ao futuro, consideram que irão utilizar os meios de comunicação social para se manterem informados sobre assuntos políticos e falar sobre assuntos políticos com os pais, amigos e colegas. Mostram-se também predispostos a votar nas eleições, a fazer greve, a aderir a uma associação ou organização e a recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social. Em relação às suas experiências políticas actuais, os jovens utilizam a televisão para se informarem sobre assuntos políticos e falam com os pais sobre esses assuntos. Adicionalmente, e em comparação com estudos anteriores, os resultados revelam uma clara tendência para o esbatimento de diferenças de género neste domínio, mostrando uma clara aproximação entre rapazes e raparigas.

Assim, uma importante implicação dos dados obtidos é a da necessidade de repensar as intervenções sociais para a promoção da cidadania. Como tivemos oportunidade de salientar, esta é uma tarefa partilhada por diversas instituições, desde a escola, a família, o grupo de pares, as organizações da comunidade, os meios de comunicação social e a cultura política — e que decorre de forma explícita e implícita, acidental e intencional. Ora, os resultados indiciam a importância de desmistificar, junto dos jovens, o conceito de política, clarificando que se trata de algo que diz respeito a todos e que influencia a vida de todos os cidadãos: os assuntos pelos quais os jovens manifestam interesse — os assuntos da actualidade — são também políticos, a participação em actividades de associações é também uma experiência política, a própria escola é uma organização que, como todas as instituições sociais, tem um carácter político. Além disso, torna-se importante proporcionar experiências aos jovens que aumentem o seu grau de

compreensão relativamente aos assuntos políticos, combatendo a rejeição por assuntos considerados demasiado complexos. Devemos ter em conta a imagem degradada que os jovens possuem relativamente aos políticos, aos partidos políticos e aos candidatos a cargos políticos, que se reflecte na reduzida confiança política e num cinismo crescente. A valorização da dimensão social da cidadania pelos jovens, em detrimento da dimensão política convencional, pode também estar relacionada com esta imagem negativa, aliada ao facto de actualmente as sociedades enfrentarem problemas complexos que requerem soluções exigentes, tais como a exclusão social e a pobreza.

Se atendermos ao papel específico da escola, os efeitos encontrados em contextos de educação/formação distintos salientam a importância de intencionalizar as práticas educativas no sentido da promoção da cidadania. Assim, os formandos da aprendizagem em alternância apresentam valores superiores de eficácia política (colectiva e relativa a Timor Leste) e de participação política através da internet. Por outro lado, os estudantes do ensino secundário apresentam valores superiores de participação política activa em geral. Naturalmente, será necessário intensificar os esforços de investigação para clarificar os factores que poderão estar na base destas diferenças. Mas, mais do que afirmar a importância da educação para a cidadania nos vários contextos de educação/formação, interessa desenvolver projectos de intervenção educativa eficazes, que produzam efectivamente mudanças na forma como os jovens vivem a política e a cidadania.

Este estudo aponta, por outro lado, para a relevância das oportunidades de desempenho de papéis, principalmente nas aulas e nas instituições da sociedade civil. De facto, o desempenho de papéis nas aulas está associado a níveis superiores de participação política em três dos cinco factores identificados: experiências activas e passivas em geral e experiências passivas relativas a Timor Leste. O desempenho de papéis na sociedade civil está, também, associado a níveis superiores de participação política ao nível das experiências activas relativas a Timor Leste. No caso das oportunidades de desempenho de papéis na escola, os jovens que as referem estão mais predispostos a participar, no futuro, em actividades políticas convencionais. Estes resultados remetem-nos para a importância de os jovens assumirem responsabilidades nos contextos de existência, seja na sala de aula, na escola ou fora da escola. Portanto, especial atenção deve ser dada à qualidade das experiências na promoção da cidadania dos

jovens, não só da escola, mas também de outras instituições da sociedade civil. O reduzido associativismo juvenil pode constituir um entrave à rentabilização das oportunidades de desempenho de papéis no contexto de grupos na escola e na comunidade, pelo que deve ser fomentado o envolvimento dos jovens neste tipo de actividades.

Vimos, neste trabalho, como os adolescentes, neste período de desenvolvimento, concentram as suas energias predominantemente no domínio interpessoal. Por outro lado, no que diz respeito ao raciocínio moral, situam-se principalmente no nível convencional, marcado pelo conformismo ao grupo. Esta centralidade da dimensão interpessoal pode trazer potencialidades ao nível dos projectos de educação para a cidadania desenvolvidos nas escolas ou noutro tipo de instituições da sociedade civil. Assim, o envolvimento dos jovens, enquanto grupo, em actividades políticas, pode trazer benefícios no que diz respeito aos resultados das intervenções. Desta forma, os contextos de vida devem proporcionar oportunidades para a participação e envolvimento dos jovens, em conjunto com os seus pares.

Ademais, os dados obtidos relativamente à situação específica de Timor Leste chamam, também, a atenção para a importância do significado afectivo das situações políticas. Assim, esta dimensão deve ser tida em conta no planeamento de intervenções de promoção da cidadania. Um envolvimento activo será provavelmente mais intenso em projectos e experiências relevantes e significativas *do ponto de vista dos jovens*.

Ora, a ênfase nas experiências de participação que envolvam uma postura activa na resolução de problemas concretos é tanto mais importante quanto verificamos que as preferências dos jovens recaem sobre as actividades passivas, tais como a exposição às notícias e o falar com outras pessoas sobre assuntos políticos. Mesmo no caso de Timor Leste, os jovens acompanharam o processo de independência deste território e falaram sobre o assunto, mas tal não correspondeu a uma participação elevada em actividades concretas de mobilização na sociedade civil. Assim, os contextos de vida devem permitir aos jovens ensaiar novos papéis e responsabilidades que impliquem um envolvimento mais activo, no seu repertório de comportamentos. Mas é importante reforçar que estas experiências de acção devem ser acompanhadas de momentos de reflexão, no

contexto de uma relação significativa, se o objectivo é produzir uma integração pessoal dos significados da participação cidadã.

Finalmente, os resultados obtidos neste estudo não confirmam as expectativas da investigação sobre os efeitos do desenvolvimento moral nas concepções, atitudes e comportamentos políticos. Ora, é importante atender a que, neste estudo, foi utilizada uma medida específica no domínio moral, a competência moral, e não as medidas mais clássicas do raciocínio moral utilizados noutros estudos – o que pode explicar a inexistência de diferenças consistentes. Aliás, um outro estudo realizado no nosso País com este mesmo instrumento (Ferreira & Menezes, 2001) aponta, também, para a inexistência de uma relação entre a dimensão moral e a política. Em todo o caso, este resultado sugere claramente a necessidade de mais investigação no sentido de apurar qual o papel de outras dimensões do desenvolvimento moral no desenvolvimento político.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Decreto-Lei n.º 102/84, de 29 de Março.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de Janeiro.

Almond, G. & Verba, S. (1963). *The civic culture*. Princeton. NJ: Princeton University Press.

Archer, S. L. (1989). Gender differences in identity development: Issues of process, domain and timing. *Journal of Adolescence*, 12, 117-138.

Bairrão, J. (1992). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 57-68.

Baltes, P. (1987). Theoretical propositions of life-span psychology on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 5, 611-626.

Banks, M. H. & Roker, D. (1994). The political socialization of youth: Exploring the influence of school experience. *Journal of Adolescence*, 17, 3-15.

Barnett, R., Evens, J. & Rest, J. (1995). Faking moral judgement on the Defining Issues Test. *British Journal of Social Psychology*, 34, 267-278.

Barros, F. & Barão, H. (1987). *A comunicação na família e projectos de vida: Procura da identidade social e pessoal dos jovens*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.

Beane, J. A. (1990). *Affect in the curriculum. Toward democracy, dignity, and diversity*. New York: Teachers College Press.

- Beltrão, L. & Nascimento, H. (2000). *O desafio da cidadania na escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Benhabib, S. (1999). Citizens, residents and aliens in a changing world: Political membership in the global era. *Social Research*, 22, 1-24.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Brady, H. E. (1999). Political participation. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Ed.). *Measures of political attitudes*. Academic Press.
- Braga da Cruz, M. (1995). *Instituições políticas e processos sociais*. Bertrand Editora.
- Brederode Santos, M. E. (1985). *Os aprendizes de pigmalião*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard: Harvard Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 6, 723-742.
- Bynner, J. & Ashford, S. (1994). Politics and participation: Some antecedents of young people's attitudes to the political system and political activity. *European Journal of Social Psychology*, Vol.24, 223-236.
- \* Campbell, A., Converse, P. E., Miller, W. E. & Stokes, D. E. (1964). *The american voter*. New York: Wiley.
- Campos, B. P. (1985). Consulta psicológica e projectos de desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 5-9.

- Campos, B. P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-12.
- Campos, B. P. (1989). Formação pessoal e social e desenvolvimento psicológico dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 123-134.
- Campos, B. P. (1990-a). O psicólogo e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 83-95.
- Campos, B. P. (1990-b). Os psicólogos e as escolas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXIV, 143-160.
- Campos, B. P. (1990-c) (Coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta.
- Campos, B. P. (1991). *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Campos, B. P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9
- Campos, B. P., Costa, M. E. & Menezes, I. (1993). A dimensão social da educação psicológica deliberada. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 11-18.
- Castro, L. (1987). A escola, contexto de desenvolvimento pessoal. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 13-26.
- Cleto, P. & Costa, M. E. (1996). Estratégias de *coping* no início da adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 93-102.
- Coimbra, J. L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. In B. P. Campos (Coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II. Lisboa: Universidade Aberta.



- Coimbra, J. L. B. dos S. (1991). *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Prova complementar para prestação de provas de doutoramento (policopiado). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento (FPCEUP).
- Costa, M. E. (1990). Desenvolvimento e identidade. In B. P. Campos (Coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II. Lisboa: Universidade Aberta.
- Costa, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: INIC.
- \* Damico, A. J., Conway, M. M. & Damico, S. B. (no prelo). The democratic education of women: High school and beyond. *Women and Politics*.
- Damon, W. (1983). *Social and personality development*. New York: W. W. Norton.
- Eisenstadt, S. N. (2000). *Os regimes democráticos: Fragilidade, continuidade e transformabilidade*. Lisboa: Celta.
- \* Eliasoph, N. (1998). *Avoiding politics: How Americans produce apathy in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Emler, N. & Frazer, E. (1999). Politics: the education effect. *Oxford Review of Education*, Vol.25, Nos. 1 & 2, 251-273.
- Emler, N., Palmer-Canton, E. & St James, A. (1998). Politics, moral reasoning and the Defining Issues Test: A reply to Barnett *et al.* (1995). *British Journal of Social Psychology*, 37, 457-476.
- Erikson, E. H. (1968). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Erikson, E. H. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. London: Routledge.
- Ferreira, P. M. (1997). Transições, marginalizações e periferia. In J. M. Pais (Coord.). *Jovens em Mudança. Actas do Congresso Internacional Growing up between centre and periphery*. Lisboa, 2-4 de Maio de 1996. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Ferreira, P. & Menezes, I. (2001). *Impact of the quality of life-experiences: An inter-domain developmental study*. Comunicação apresentada na 27.<sup>a</sup> Reunião Anual da Association for Moral Education, Vancouver, 25-28 Outubro de 2001.
- Figueiredo, C. C. & Silva, A. S. (2000). *A educação para a cidadania no Sistema Educativo Português (1974-1999)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Figueiredo, E. (1988). *Conflito de gerações. Conflito de valores*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.
- Fontaine, A., M. (1991). O conceito de si próprio no ensino secundário: Processo de desenvolvimento diferencial. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 33-54.
- French, R. & Thomas, J. (1999). Maturity and education, citizenship and enlightenment: An introduction to Theodor Adorno and Hellmut Becker, "Education for maturity and responsibility". *History of the Human Sciences*, Vol. 12, No. 3, 1-19.
- Funk, C. L. (1998). Practicing what we preach? The influence of a societal interest value on civic engagement. *Political Psychology*, Vol. 19, No. 3, 601-614.
- Garbarino (1985). *Adolescent psychology. An ecological perspective*. Bell & Howell Company.

- Giolitto, P. (2000) (Coord.). *Como ensinar a educação cívica na escola*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Hahn, C. L. (1998). *Becoming political. Comparative perspectives on citizenship education*. Albany: State University of New York Press.
- Haight, W. L. (2000). Moral development in context. *Human Development*, 43, 157-160.
- Haste, H. & Torney-Purta, J. (Eds.) (1992). The development of political understanding: A new perspective. *New Directions for Child Development*, No. 56. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Haythornthwaite, C. (2001). The Internet in everyday life. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No. 3, Nov., 363-382.
- Henriques, M., Rodrigues, A., Cunha, F. & Reis, J. (1999). Educação para a cidadania. Lisboa: Plátano Editora.
- Horgan, G. & Rodgers, P. (2000). Young people's participation in a new Northern Ireland society. *Youth & Society*, Vol. 32, No. 1, Sep., 107-137.
- Ichilov, O. (1988). Family politicization and adolescents' citizenship orientations. *Political Psychology*, Vol. 9, No. 3. 431-444.
- Ichilov, O. (1990). Dimensions and role patterns of citizenship in democracy. In O. Ichilov (Ed.). *Political socialization, citizenship education, and democracy*. New York: Columbia University, Teachers College Press.
- Ichilov, O. (1991). Political socialization and schooling effects among Israeli adolescents. *Comparative Education Review*, Vol. 35, No. 3, 430-446.

- Ichilov, O. (1998). Patterns of citizenship in a changing world. In O. Ichilov (Ed.) *Citizenship and citizenship education in a changing world*. London: The Woburn Press.
- INOFOR (Ed.) (1999). *Aprender em contexto de trabalho: Reflexão com base numa experiência*. Lisboa.
- Janoski, T. (1998). *Citizenship and civil society: A framework of rights and obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Katz, J. E., Rice, R. E. & Aspden, P. (2001). The Internet, 1995-2000. Access, civic involvement, and social interaction. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No. 3, Nov., 405-419.
- Kavanaugh, A. L. & Patterson, S. J. (2001). The impact of community computer networks on social capital and community involvement. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No. 3, Nov., 496-509.
- Kavathatzopoulos, I. & Rigas, G. (1998). A Piagetian scale for the measurement of ethical competence in politics. *Educational and Psychological Measurement*, Vol. 58, No. 5, 791-803.
- Keasey, C. B. (1974). The influence of opinion-agreement and qualitative supportive. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 477-482.
- \* Kohlberg, L. (1964). Development of moral character and moral ideology. In M. L. Hoffman & L. W. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*, Vol. 1, 381-443. New York: Russel Sage Foundation.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. New York: Harper & Row, Publishers, Inc.

- Koliba, C. J. (2000). Moral language and networks of engagement. Service learning and civic education. *American Behavioral Scientist*, Vol. 43, No. 5, 825-838.
- La Due Lake, R. & Huckfeldt, R (1998). Social capital, social networks, and political participation. *Political Psychology*, Vol. 19, No. 3, 567-584.
- Langois, D. (1998). *A política explicada às crianças... e aos outros*. Lisboa: TERRAMAR.
- Lind, G (1996). *Educational environments which promote self-sustaining moral development*. Paper presented at the 1996 meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Lind, G. (1997). *Conditions of moral learning in higher education. Invitation to an international pilot study*. University of Konstanz, Germany.
- Lind, G. (1999-a). *An introduction to the Moral Judgment Test (MJT)*. University of Konstanz, Germany.
- Lind, G. (1999-b). *Psychology of morality and democracy*. [On-line]. Acessível em: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/>
- Lind, G. (2002). Validation and certification of the Moral Judgment Test (MJT). [On-line]. Acessível em: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/mut/mjt-certification.htm>
- Linn, R. (1995). The claim for moral maturity, consistency, and integrity among objecting Israeli soldiers. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 5, 399-417.
- Loevinger, J. (1983). Personality: stages traits and self. *Annual Review of Psychology*, 34, 195-222.
- Loevinger, J. et al. (1970). *Measuring ego development*. San Francisco: Jossey Bass.

- Lottes, I. L. & Kuriloff, P. J. (1994). The impact of college experience on political and social attitudes. *Sex Roles*, Vol. 31, Nos.1/2, 31-54.
- Lyotard, J.-F. (1999). *O pós-moderno explicado às crianças: Correspondência 1982 - 1985*. 3ª ed. Lisboa : D. Quixote.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 118-133.
- Marcia, J. E. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychosocial developmental theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 2, 23-34.
- Marsh, A. & Kaase, M. (1979). Measuring political action. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman, (Ed.). *Measures of political attitudes*. Academic Press.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Menezes, I. (1995). *Educação cívica em Portugal: Estudo preliminar*. Lisboa: I.I.E.
- Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Tese de doutoramento não publicada, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições Asa.
- Menezes, I. (2001). Os conceitos de cidadania e de sociedade civil: subsídios para uma clarificação. In *Questões Aprofundadas de Ciências da Educação*. Relatório apresentado para efeitos de Concurso para Professor Associado (2.º Grupo). Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Menezes, I., Costa, M. E. & Campos, B. P. (1989). Valores de estudantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 53-68.
- Menezes, I., Xavier, E. & Cibebe, C. (1997). *Educação cívica em Portugal nos programas e manuais do Ensino Básico*. Lisboa: I.I.E.
- Miller, F. (1992). The personal and the political in reasoning and action. In H. Haste & J. Torney-Purta (Eds.). The development of political understanding: A new perspective. *New Directions for Child Development*. No. 56. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Miller, J. D. & Kimmel, L. (1997). The education of 21<sup>st</sup> century citizens: Crossing the bridges to participation. Paper presented to the Social Science Education Consortium, Asilomar, CA.
- Mondak, J. J. & Gearing, A. F., (1998). Civic engagement in a post-communist state. *Political Psychology*, Vol. 19, No. 3, Sep., 615-637.
- Monteiro, N. P. (1999). *Democracia electrónica*. Lisboa: Gradiva.
- Morgado, V. (1998). Educação e formação. In Sindicato Nacional dos Psicólogos. *A psicologia na viragem do século – Actas do IV Encontro Nacional dos Psicólogos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- NCES (2001). *What democracy means to ninth-graders: U. S. results from the International IEA Civic Education Study*. U. S. Department of Education.
- Nogueira, C. & Silva, I. (2001). Cidadania. Construção de novas práticas em contexto educativo. Ed. Asa.
- Oser, F. (1991). Moral judgment and action: an unresolved problem in the helping professions. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 83-92.
- Pais, J. M. (2001). *Ganchos, tachos e biscates. Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.

- Piaget, J. (1932). *Le Jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1977). *Études sociologiques*. Genève: Librairie Droz.
- Pinto, M. (1999). A responsabilidade do indivíduo. *Nova Cidadania. Liberdade e Responsabilidade Pessoal*, pp. 6-24. Lisboa: Princípia.
- Praia, M. (1999). *Educação para a cidadania. Teoria e práticas*. Edições Asa.
- Pureza, J. M. (2001) (Coord.). *Educação para a cidadania. Cursos gerais e cursos tecnológicos – 2*. Departamento do Ensino Secundário. Ministério da Educação.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton Univ. Press.
- Reef, M. J. & Knoke, D. (1999). Political alienation and efficacy. In J. P. Robinson, P. R. Shaver & L. S. Wrightsman (Ed.). *Measures of political attitudes*. Academic Press.
- Rest, J. R. (1979). *Revised manual for the Defining Issues Test*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Ribeiro, L., Ferreira, P. & Menezes, I. (em preparação). *Estudo de validação da versão Portuguesa do Moral Judgment Test para Portugal*.
- Robinson, J. P., Shaver, P. R. & Wrightsman, L. S. (Ed.) (1999). *Measures of political attitudes*. Academic Press.
- Roker, D. & Banks, M. H. (1993). Adolescent identity and school type. *British Journal of Psychology*, 84, 297-300.



- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Rosenstone, S. J. & Hansen, J. M. (1993). *Mobilization, participation, and democracy in America*. New York: Macmillan.
- Santos, B. S. (1998). *Reinventar a democracia*. Lisboa: Fundação Mário Soares e Gradiva.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Silva, C. (1995). Orientação política e raciocínio moral. *Análise Psicológica*, 4 (XIII): 439-447.
- Soares, I. (1990). O grupo de pares e a amizade. In B. P. Campos (Coord.). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II. Lisboa: Universidade Aberta.
- Soares, I. (1991). Consulta psicológica de jovens em centros comunitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 27-31.
- Sprinthall, N. A. (1991-a). Toward a generic definition of counseling psychology: Development versus therapy. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 27-32). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento e Louvain-La-Neuve: Academia.
- Sprinthall, N. A. (1991-b). Role taking programs for high school students: New methods to promote psychological development. In B. P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* (pp. 33-38). Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento e Louvain-La-Neuve: Academia.

- Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do adolescente. Uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stolle, D. (1998). Bowling together, bowling alone: The development of generalized trust in voluntary associations. *Political Psychology*, Vol. 19, No. 3, 497-525.
- Sullivan, J. L. & Transue, J.E. (1999), The psychological underpinnings of democracy: A selective review of research on political tolerance, interpersonal trust, and social capital. *Annual Reviews of Psychology*, 50, 625-650.
- Thoma, S. J. (1993). The relationship between political preference and moral judgement development in late adolescence. *Merril-Palmer Quarterly*, Vol. 39, No. 3, 359-374.
- Thoma, S. J., Narvaez, D., Rest, J. & Derryberry, P. (1999). Does moral judgment reduce to political attitudes or verbal ability? Evidence using the Defining Issues Test. *Educational Psychological Review*, 11, No. 4, 325-341.
- Torney-Purta, J. (1992). Cognitive representations of the political system in adolescents: The continuum from pre-novice to expert. In H. Haste & J. Torney-Purta (Eds.). *The development of political understanding: A new perspective*. *New Directions for Child Development*. No. 56. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic knowledge and engagement at age fourteen*. IEA.
- Trindade, R. (1996). A educação escolar e o desenvolvimento pessoal e social dos alunos: Contributo para a reflexão sobre a área da formação pessoal e social. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 65-70.

- Villaverde Cabral, M. & Machado Pais, J. (1998). *Jovens Portugueses de hoje: Resultados do inquérito de 1997*. Oeiras: Celta Editora.
- Weissberg, R. P., Caplan, M. Z. & Sivo, P. J. (1989). A new conceptual framework for establishing school-based social competence promotion programs. In L. A. Bond & B. E. Compas (Eds.). *Primary prevention and promotion in the schools* (pp. 255-296). Newbury Park, C. A.: Sage.
- Wellman, B., Haase, A. Q., Witte, J. & Hampton, K. (2001). Does the Internet increase, decrease, or supplement social capital? Social networks, participation, and community commitment. *American Behavioral Scientist*, Vol. 45, No. 3, Nov., 436-455.
- Yogev, A. & Shapira, R. (1990). Citizenship socialization national voluntary youth organizations. In O. Ichilov (Ed.). *Political socialization, citizenship education, and democracy*. New York: Columbia University, Teachers College Press.

\* Obras consultadas indirectamente.

**ANEXO**

## MJT - INSTRUÇÕES

Dentro desta caixa vais encontrar uma pequena história, que deves ler com atenção.

De seguida, assinalas com um círculo, numa escala de -4 a +4, o teu grau de concordância ou de discordância com o comportamento da personagem:

Discordas ou concordas com o comportamento da "personagem"?

Forte discordância                      Forte concordância

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Depois, vais ler um conjunto de argumentos **a favor** do comportamento da personagem.

Para cada um deles, deves indicar, também com um círculo e na escala de -4 a +4 que se encontra ao lado, até que ponto achas aceitável ou inaceitável a justificação exposta.

Eu considero este argumento...

completamente inaceitável                      completamente aceitável

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Aqui fazes o mesmo, mas para argumentos **contra** o comportamento da personagem, ou seja, para cada argumento apresentado, indicas na escala ao lado até que ponto achas aceitável ou inaceitável a justificação exposta.

Eu considero este argumento...

completamente inaceitável                      completamente aceitável

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Este questionário faz parte de um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

As tuas respostas são **confidenciais**.

Por favor lê com atenção as várias questões que te são colocadas e responde o mais honestamente possível aquilo que tu pensas. Não deixes nenhuma resposta em branco.

Este não é um teste sobre matérias da escola e não há respostas certas ou erradas. Queremos apenas saber a tua opinião sobre os vários assuntos.

Agradecemos desde já a tua colaboração!

### I. Dilema dos Operários

Numa fábrica verificaram-se alguns despedimentos por razões pouco claras, o que levou os operários a suspeitar que a chefia ouve as conversas dos empregados através de um microfone escondido, utilizando essas informações contra os empregados. A chefia nega oficialmente essas acusações. O sindicato declara que só tomará providências contra a empresa quando forem encontradas provas que confirmem as suspeitas. Sendo assim, dois operários decidem arrombar o escritório da fábrica e roubam uma transcrição de uma gravação que prova a acusação de espionagem por parte da chefia.

Os argumentos seguintes são **a favor** do comportamento dos dois operários. Supõe que alguém dá estas justificações para agir como os operários agiram. Consideras estas justificações aceitáveis? Numa escala de -4 a +4, como as classificarias?

1. Eles não causaram grandes prejuízos à empresa.
2. Devido ao desrespeito da empresa em relação às leis, os meios utilizados seriam permitidos com o objectivo de restabelecer a lei e a ordem.
3. A maioria dos operários aprovaria o que foi feito e muitos deles ficariam até satisfeitos.
4. A confiança entre as pessoas e a dignidade contam mais do que regulamentos internos da empresa.
5. Dado que a empresa cometeu uma injustiça em primeiro lugar, os operários teriam justificação para arrombar o escritório.
6. Os operários não viram nenhum meio legal de revelar o mau uso que a empresa fazia das informações obtidas e, portanto, escolheram fazer aquilo que consideraram um "mal menor".

Os seguintes argumentos são **contra** o comportamento dos dois operários. Supõe que alguém dá estas justificações para não agir como os operários agiram. Consideras estas justificações aceitáveis? Numa escala de -4 a +4, como as classificarias?

7. A lei e ordem na sociedade seriam colocadas em risco se todos agissem como estes dois operários agiram.
8. Não se deve violar um direito básico como o direito à propriedade e tomar a lei nas suas próprias mãos, a menos que algum princípio moral universal justifique agir assim.
9. É imprudente arriscar-se a ser demitido da empresa por causa de outras pessoas.
10. Os operários deviam ter recorrido aos canais legais existentes em vez de terem agido contra a lei.
11. Se a pessoa quer ser considerada correcta e decente, não invade um recinto alheio para se apropriar do que quer que seja.
12. Os operários não foram afectados pela demissão dos outros empregados e, portanto, não tinham nenhuma razão para roubar as transcrições.

Discordas ou concordas com o comportamento dos operários?

**Forte discordância** **Forte concordância**

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Eu considero este argumento...

**completamente inaceitável** **completamente aceitável**

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Eu considero este argumento...

**Completamente inaceitável** **completamente aceitável**

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

## II. Dilema do Médico

Havia uma mulher com cancro e não existia nenhuma esperança de a salvar. Ela sofria de dores terríveis e estava tão fraca que uma dose maior de um analgésico como morfina, por exemplo, iria matá-la. Durante um período de melhoria temporária, ela implorou ao médico que lhe desse morfina suficiente para a matar. Ela disse que não podia suportar a dor muito mais tempo e que estaria morta em poucas semanas de qualquer modo. O médico fez o que ela lhe pediu.

Os seguintes argumentos são **a favor** do comportamento do médico. Supõe que alguém dá estas justificações para dizer que o médico agiu correctamente. Consideras estas justificações aceitáveis? Numa escala de -4 a +4, como as classificarias?

1. O médico tinha que agir de acordo com a sua consciência. O estado de saúde da mulher justificava uma excepção à obrigação moral de preservação da vida.

2. O médico era o único que podia realizar o desejo desta mulher; o respeito pela vontade dela fez com que agisse como agiu.

3. O médico apenas fez o que a mulher lhe pediu. Ele não precisava de se preocupar com possíveis consequências negativas.

4. A mulher teria morrido de qualquer forma e não lhe custou nada a ele dar-lhe uma overdose de analgésico.

5. O médico não agiu realmente contra a lei uma vez que a mulher não poderia ter sido salva e ele apenas quis abreviar o seu sofrimento.

6. Os seus amigos, parentes e colegas médicos, provavelmente concordariam que a eutanásia era a melhor alternativa para aquela mulher.

Os seguintes argumentos são **contra** o comportamento do médico. Supõe que alguém dá estas justificações para dizer que o médico agiu de modo errado. Consideras estas justificações aceitáveis? Numa escala de -4 a +4, como as classificarias?

7. Ele agiu contra as convicções dos seus colegas. Se os médicos são contrários à eutanásia, ele não devia tê-la praticado.

8. Deve-se ter absoluta confiança no juramento médico de preservar a vida ainda que se trate de alguém que esteja a sofrer muito ou quase a morrer.

9. A preservação da vida é a mais alta obrigação moral de cada um de nós. Como nós não temos critérios morais claros para diferenciar eutanásia de assassinato, não se tem o direito de decidir sobre a vida ou morte de ninguém.

10. O médico podia envolver-se em sérios problemas. Outras pessoas já foram severamente punidas por fazer algo semelhante.

11. Seria muito mais fácil ele esperar e não interferir na morte da paciente.

12. O médico agiu contra a lei. Sendo a eutanásia ilegal, não se deve aceitar pedidos como o daquela paciente.

Discordas ou concordas com o comportamento do médico?

**Forte discordância** **Forte concordância**

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Eu considero este argumento...

**completamente inaceitável** **completamente aceitável**

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

Eu considero este argumento...

**completamente inaceitável** **completamente aceitável**

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

-4 -3 -2 -1 0 +1 +2 +3 +4

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

INSTRUÇÕES

(Ensino Secundário)

*Este questionário faz parte de um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.*

*As tuas respostas, e as de todos os alunos que, como tu, estão a colaborar com este estudo, permitirão compreender melhor a forma como os jovens vivem a cidadania e a política no seu dia-a-dia. **Quando falamos de política, não nos referimos apenas aos partidos e às eleições, mas também a todos os assuntos que afectam a qualidade da vida das pessoas, por exemplo, o ambiente, a saúde, o consumo, a educação.***

*As tuas respostas são confidenciais.*

*Por favor lê com atenção as várias questões que te são colocadas e **responde o mais honestamente possível aquilo que tu pensas. Não deixes nenhuma resposta em branco.***

*Este não é um teste sobre matérias da escola e na maioria das perguntas não há respostas certas ou erradas. Queremos apenas saber a tua opinião sobre os vários assuntos.*

*Agradecemos desde já a tua colaboração!*

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Agrupamento: 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ Curso de carácter geral ☐

Curso tecnológico ☐ Qual: \_\_\_\_\_

Sexo: F ☐ M ☐ Data Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Escolaridade do Pai: Nunca andou na escola ☐ 1.ª - 4.ª classe ☐ 5.º - 9.º ano ☐

10.º - 12.º ano ☐ Curso superior ☐

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Escolaridade da Mãe: Nunca andou na escola ☐ 1.ª - 4.ª classe ☐ 5.º - 9.º ano ☐

10.º - 12.º ano ☐ Curso superior ☐

Quantos livros tens em casa? 1 – 10 ☐ 11 – 50 ☐ 51 – 100 ☐ Mais de 100 ☐

Qual a profissão que pensas vir a desempenhar no futuro? \_\_\_\_\_

Qual o nível mais elevado de escolaridade ou formação que pensas vir a atingir?

Deixarei a escola antes do 12.º ano ☐ 12.º ano ☐ Curso superior ☐



FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

**INSTRUÇÕES**

(Curso de Aprendizagem)

*Este questionário faz parte de um estudo que está a ser desenvolvido no âmbito da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.*

*As tuas respostas, e as de todos os formandos que, como tu, estão a colaborar com este estudo, permitirão compreender melhor a forma como os jovens vivem a cidadania e a política no seu dia-a-dia. Quando falamos de política, não nos referimos apenas aos partidos e às eleições, mas também a todos os assuntos que afectam a qualidade da vida das pessoas, por exemplo, o ambiente, a saúde, o consumo, a educação.*

*As tuas respostas são confidenciais.*

*Por favor lê com atenção as várias questões que te são colocadas e responde o mais honestamente possível aquilo que tu pensas. Não deixes nenhuma resposta em branco.*

*Este não é um teste sobre matérias da escola e na maioria das perguntas não há respostas certas ou erradas. Queremos apenas saber a tua opinião sobre os vários assuntos.*

*Agradecemos desde já a tua colaboração!*

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Escola/Centro: \_\_\_\_\_

Curso: \_\_\_\_\_

Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Sexo: F ☐ M ☐ Data Nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Profissão do Pai: \_\_\_\_\_

Escolaridade do Pai: Nunca andou na escola ☐ 1.ª - 4.ª classe ☐ 5.º - 9.º ano ☐

10.º - 12.º ano ☐ Curso superior ☐

Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_

Escolaridade da Mãe: Nunca andou na escola ☐ 1.ª - 4.ª classe ☐ 5.º - 9.º ano ☐

10.º - 12.º ano ☐ Curso superior ☐

Quantos livros tens em casa? 1 – 10 ☐ 11 – 50 ☐ 51 – 100 ☐ Mais de 100 ☐

Qual a profissão que pensas vir a desempenhar no futuro? \_\_\_\_\_

Qual o nível mais elevado de escolaridade ou formação que pensas vir a atingir?

Deixarei o curso antes do 3.º ano ☐ Curso Profissional de nível III ☐

Curso superior ☐

*Assinala com uma cruz a resposta que melhor corresponde ao que tu pensas. Quando aparecer uma linha em branco, escreve por palavras tuas a resposta que te parece ser a mais apropriada.*

(AP – ip)

	Nada	Pouco	Bastante	Muito
1. Interessas-te por assuntos políticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Interessas-te por assuntos da actualidade (por exemplo, notícias sobre acontecimentos nacionais e internacionais)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Refere um tema da actualidade que se tenha falado bastante nas duas últimas semanas, nos meios de comunicação social. _____				
4. Qual é o partido político que ganhou as últimas eleições legislativas? _____				

(AP – cc)

**Na tua opinião, para alguém ser considerado um bom cidadão, deve...**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. ... manter-se informado através dos meios de comunicação social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... interessar-se por assuntos políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... participar em conversas sobre temas políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... participar em actividades para ajudar as outras pessoas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... ser um bom trabalhador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... obedecer à lei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ... votar nas eleições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ... ser militante de um partido político	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ... aderir a um sindicato	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ... aderir a associações de interesse público (por exemplo, de defesa do ambiente)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Na tua opinião, para alguém ser considerado um bom cidadão, deve...**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
11. ... assinar petições	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. ... escrever artigos, manifestando a sua opinião	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. ... entrar em contacto com políticos, expondo assuntos do seu interesse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ... ser um bom pai / mãe de família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. ... confiar totalmente nos políticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ... estar atento relativamente àquilo que os políticos fazem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ... estar disponível para ser candidato a um cargo político	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(AP – epc)

**Na tua opinião...**

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. ... o voto das pessoas é importante para decidir como as coisas correm neste país.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ... pessoas como eu podem influenciar decisões do governo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ... participar em actividades de associações e outras organizações (por exemplo, Associação Abraço, Quercus) é um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem ao governo o que pensam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ... participar em manifestações é um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem ao governo o que pensam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ... assinar petições é um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem ao governo o que pensam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ... uma decisão do governo pode ser mudada se muitas pessoas disserem que não concordam com ela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(AP – aep)

**As frases seguintes são sobre as tuas características pessoais. Assinala com uma cruz a resposta que melhor corresponde ao que tu pensas.**

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

1. Sou capaz de influenciar decisões em grupos.
2. Consigo entender a maioria dos assuntos políticos.
3. Quando estou em grupo consigo “pensar pela minha cabeça”.
4. Consigo influenciar as pessoas a votar num determinado partido ou candidato nas eleições.
5. Consigo convencer os outros a concordar com as minhas opiniões sobre assuntos políticos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(AP – aep/ec/e)

**Se pensares no que acontece na tua escola/centro de formação, qual é a tua opinião sobre as frases seguintes:**

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
---------------------	----------	----------	---------------------

1. Se os alunos se juntarem num grupo ou numa associação de estudantes podem influenciar as decisões que são tomadas na escola / centro de formação.
2. Eu e os meus colegas podemos influenciar a definição das regras da escola / centro de formação.
3. Na escola / centro de formação, quando discutimos algum assunto, consigo que os meus colegas ouçam a minha opinião.
4. Quando há um problema a resolver na escola / centro de formação, consigo convencer os outros a optar por uma determinada solução.
5. Quando se fala sobre assuntos da escola / centro de formação e do seu funcionamento, manifesto a minha opinião.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(AP – apf)

**No futuro, achas que vais realizar as seguintes actividades:**

	De certeza que não	Provavel- mente não	Provavel- mente sim	De certeza que sim
1. Votar em eleições?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Usar a televisão para te maneres informado sobre os assuntos políticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Usar a rádio para te maneres informado sobre os assuntos políticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Usar os jornais para te maneres informado sobre os assuntos políticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Usar a internet para te maneres informado sobre os assuntos políticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Usar a internet para manifestar uma opinião sobre um assunto político (por exemplo, escrever ao Secretário Geral da ONU)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Falar sobre acontecimentos políticos com os teus pais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Falar sobre acontecimentos políticos com os teus amigos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Falar sobre acontecimentos políticos com os teus colegas da escola / centro de formação?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Participar em comícios?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Participar em manifestações?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Usar emblemas de partidos políticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Distribuir panfletos de partidos políticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Recolher assinaturas para uma petição?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Ser candidato a um cargo político (por exemplo, autarquia local ou parlamento)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Aderir a uma organização política (por exemplo, Juventude Socialista, Juventude Social Democrata, etc.)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**No futuro, achas que vais realizar as seguintes actividades:**

De certeza que não	Provavelmente não	Provavelmente sim	De certeza que sim
--------------------	-------------------	-------------------	--------------------

17. Aderir a um sindicato?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

18. Fazer greve?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

19. Aderir a uma associação ou organização (por exemplo, Abraço, Quercus, etc.)

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

20. Escrever artigos, manifestando a tua opinião?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

21. Entrar em contacto com políticos, expondo assuntos do teu interesse?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

22. Recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

(CP – ep)

**No último ano, com que frequência realizaste as seguintes actividades:**

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
-------	-----------	----------	--------------

1. Utilizar a televisão para te informares sobre assuntos políticos?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. Utilizar a rádio para te informares sobre assuntos políticos?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Utilizar os jornais para te informares sobre assuntos políticos?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Utilizar a internet para te informares sobre assuntos políticos?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Utilizar a internet para manifestares uma opinião sobre um assunto político (por exemplo, escrever ao Secretário Geral da ONU)?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Falar sobre acontecimentos políticos com os teus pais?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Falar sobre acontecimentos políticos com os teus amigos?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. Falar sobre acontecimentos políticos com os teus colegas da escola / centro de formação?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

9. Participar em comícios?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

**No último ano, com que frequência realizaste as seguintes actividades:**

	Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
10. Participar em manifestações?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Usar emblemas de partidos políticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Distribuir panfletos de partidos políticos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Recolher assinaturas para uma petição?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Fazer greve?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Escrever frases em paredes, manifestando a tua opinião sobre um assunto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Escrever artigos, manifestando a tua opinião?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Entrar em contacto com políticos, expondo assuntos do teu interesse?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### TIMOR LESTE

*Há um ano atrás houve um referendo sobre a independência de Timor Leste. Como talvez te lembres, os militares indonésios perseguiram as pessoas que estavam a favor da independência. Em Portugal, esta situação gerou diferentes reacções por parte das pessoas. Houve pessoas que se revoltaram com isso e o manifestaram publicamente. Outras pessoas não fizeram nada de especial, apesar de se preocuparem com a situação. Gostávamos de saber o que aconteceu no teu caso.*

*As questões que se seguem referem-se à situação de Timor Leste. Por favor assinala com uma cruz a resposta que melhor corresponde ao que tu pensas.*

(EP – t)

	Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
1. Consegui entender a maioria dos assuntos relacionados com a independência de Timor Leste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pessoas como eu puderam influenciar decisões relacionadas com a situação de Timor Leste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Participar em actividades de associações e outras organizações foi um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem o que pensavam sobre a situação em Timor Leste.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Discordo totalmente	Discordo	Concordo	Concordo totalmente
------------------------	----------	----------	------------------------

4. Participar em manifestações foi um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem o que pensavam sobre a situação em Timor Leste.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Assinar petições foi um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem o que pensavam sobre a situação em Timor Leste.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Enviar e-mails foi um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem o que pensavam sobre a situação em Timor Leste.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Escrever para a comunicação social foi um meio eficaz para as pessoas como eu mostrarem o que pensavam sobre a situação em Timor Leste.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

(CP – ep/t)

**No último ano, com que frequência realizaste as seguintes actividades:**

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
-------	-----------	----------	-----------------

1. Utilizar a televisão para te informares sobre a situação em Timor Leste?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

2. Utilizar a rádio para te informares sobre a situação em Timor Leste?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

3. Utilizar os jornais para te informares sobre a situação em Timor Leste?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

4. Utilizar a internet (por exemplo, consultar sites) para te informares sobre a situação em Timor Leste?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

5. Utilizar a internet (por exemplo, enviar e-mails) para manifestares uma opinião relativa à situação em Timor Leste?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

6. Falar sobre a situação de Timor Leste com os teus pais?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

7. Falar sobre a situação de Timor Leste com os teus amigos?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

8. Falar sobre a situação de Timor Leste com os teus colegas da escola / centro de formação?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------



**No último ano, com que frequência realizaste as seguintes actividades:**

Nunca	Raramente	Às vezes	Muitas vezes
-------	-----------	----------	--------------

9. Participar num encontro relacionado com a situação em Timor Leste (por exemplo, vigília por Timor)?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

10. Participar numa manifestação relacionada com a independência de Timor Leste?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

11. Usar um símbolo sobre a independência de Timor Leste (por exemplo, t-shirt branca, lenço branco, etc.)?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

12. Escrever artigos sobre a situação em Timor Leste?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

13. Contactar com políticos ou outras pessoas com influência na situação de Timor Leste?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14. Recolher ou oferecer donativos para uma instituição de solidariedade social relacionada com a independência de Timor Leste?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

15. Que outras coisas fizeste, que não tenham sido referidas?

---



---

**Por favor responde agora a algumas questões relacionadas com as tuas experiências quer dentro quer fora da escola / centro de formação.**

(CEV)

1. Há quanto tempo frequentas esta escola / centro de formação? \_\_\_\_\_

2. Na escola / centro de formação que frequentas actualmente, com que frequência...

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
-------	-----------	---------------	--------------

a) ... apresentaste a tua opinião acerca das matérias?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

b) ... apresentaste trabalhos nas aulas?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

c) ... participaste em debates nas aulas?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

d) ... tiveste a teu cargo um trabalho sobre um tema por ti escolhido?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

e) ... foste delegado ou chefe de turma?

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

*Se respondeste "Nunca" a todas as alíneas, passa para a questão 4.*

**3. Se apresentaste trabalhos, participaste em debates, tiveste a teu cargo um trabalho, ou foste delegado de turma, com que frequência...**

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
-------	-----------	---------------	--------------

- a) ... recebeste a ajuda dos teus professores?
- b) ... recebeste a ajuda de outros colegas?
- c) ... não recebeste a ajuda de ninguém, resolveste as situações sozinho.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**4. Na escola / centro de formação que frequentas actualmente participaste em actividades de algum dos seguintes grupos?**

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
-------	-----------	---------------	--------------

- a) Partido político
- b) Associação de estudantes
- c) Órgãos de gestão da escola / centro de formação (por exemplo, Conselho Pedagógico ou Directivo)
- d) Grupos relacionados com questões sociais e políticas (por exemplo, Amnistia Internacional, Quercus)
- e) Grupos religiosos
- f) Grupos culturais e recreativos (por exemplo, teatro, música, dança)
- g) Grupos desportivos

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**5. Em algum dos grupos referidos assumiste uma posição de liderança ou uma função especial?**

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
-------	-----------	---------------	--------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

*Se respondeste "Nunca", passa para a questão 7.*

**6. Se assumiste uma posição de liderança ou uma função especial, com que frequência as seguintes pessoas e informação estiveram disponíveis para te ajudarem a lidar com as dificuldades?**

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
-------	-----------	---------------	--------------

- a) Professores
- b) Estudantes que fizeram algo semelhante ao que tu fizeste
- c) Informação e conselhos úteis em livros, revistas ou jornais
- d) Nenhum, resolvi as situações sozinho

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. No último ano, com que frequência participaste em actividades dos seguintes grupos ou organizações fora da escola / centro de formação?**

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
-------	-----------	---------------	--------------

- |                                                                                               |                          |                          |                          |                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Associações ou clubes desportivos                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Grupos religiosos                                                                          | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Instituições de caridade e apoio social                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Autarquias (por exemplo, Junta ou Assembleia de Freguesia, Câmara ou Assembleia Municipal) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Partidos políticos e campanhas políticas                                                   | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Protecção e defesa do ambiente                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Grupos culturais e recreativos (por exemplo, teatro, música, orquestra, leitura)           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Solidariedade com Timor                                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

**8. Em algum dos grupos referidos assumiste uma posição de liderança ou uma função especial?**

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
-------	-----------	---------------	--------------

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

*Se respondeste "Nunca", o questionário termina por aqui.*

**9. Se assumiste uma posição de liderança ou uma função especial, com que frequência as seguintes pessoas e informação estiveram disponíveis para te ajudarem a lidar com as dificuldades?**

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
-------	-----------	---------------	--------------

- |                                              |                          |                          |                          |                          |
|----------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Pessoas experientes                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Amigos                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Informação em livros, revistas ou jornais | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Nenhum, resolvi as situações sozinho      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

***Muito obrigado pela tua colaboração!***